



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**A banda vai passar: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais
Educação em escolas de Cabedelo**

Michel Charles Nunes Félix

João Pessoa
Março/2013



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

A banda vai passar: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa Processos, Memórias e Práticas Educativo-Musicais.

Michel Charles Nunes Félix

Orientadora: Profa. Dra. Maura Penna

João Pessoa
Março/2013

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F816b Felin, Michel Charles Nunes.

A banda vai passar : oficinas de banda fanfarra no
Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo / Michel
Charles Nunes Felin. - João Pessoa, 2013.
118 f. : il.

Orientação: Maura Lúcia Fernandes Penna.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA - PPGM.

1. Educação Integral. 2. Educação Musical. 3. Programa
Mais Educação. I. Penna, Maura Lúcia Fernandes. II.
Título.

UFPB/BC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: "A banda vai passar: oficinas de banda fanfarra do Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo"

Mestrando(a): Michel Charles Nunes Félix

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

**Prof.ª Dr.ª Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB**

**Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Querioz
Membro/UFPB**

**Prof.ª Dr.ª Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro/UFPE**

João Pessoa, 25 de março de 2013

Dedico esse trabalho à minha mãe e meu pai, que sempre me incentivaram no caminho da música. E à minha esposa e filha, que tiveram muita paciência para escutar os meus desabafos.

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus por permanecer sempre comigo me dando sabedoria e paciência, principalmente naquelas horas em que não vinha nada na minha mente, o Senhor trazia a inspiração.

A minha esposa, que não aguentava mais conversar sobre o tema pesquisado, e permaneceu segurando a barra enquanto eu estudava.

A minha mãe, que sempre mandava manter a calma, virando um sinônimo de tranquilidade para mim.

Aos meus irmãos Leonardo, Bruno, Lúcia e Charles e meu pai Alfredo, sempre com palavra de incentivo e acreditando em mim. Vocês todos foram responsáveis pela minha formação musical inicial.

A Profa. Dra. Maura Penna, pela paciência, por acreditar que eu seria capaz de fazer esse trabalho. Pelos puxões de orelhas que me ensinaram muito, pois sem eles não teria aberto os olhos para tantas coisas.

Ao Prof. Dr. Luís Ricardo e Profa. Dra. Cristiane Almeida que foram bastante importantes para finalização desse trabalho, dando sugestões que enalteceram muito o texto final.

Aos monitores, diretores e professores comunitários de cada escola investigada que foram atenciosos e abertos por aceitar alguém de fora observando as atividades desenvolvidas na escola. Sem vocês este trabalho não seria possível, muito obrigado!

Ao PPGM e Capes pela bolsa de estudos, sem ela meu caminho seria muito mais árduo.

A todos aqueles que diretamente ou indiretamente ajudaram na concretização dessa dissertação. Que ela possa ajudar na formação de novos professores que irão atuar no Programa Mais Educação como em outros espaços, e também possa contribuir para uma maior reflexão sobre educação integral no Brasil.

*É preciso toda uma aldeia para educar uma criança
(provérbio africano).*

RESUMO

O trabalho apresenta uma discussão sobre a concepção de educação integral ao longo do século e seus primórdios no Brasil e o papel da ampliação da jornada escolar nessa perspectiva de educação, apresentando O Programa Mais Educação e sua concepção sobre educação integral. Essa dissertação é o resultado de um estudo de caso múltiplo, em que foram estudadas práticas pedagógicas musicais desenvolvidas em oficinas de banda fanfarra do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais situadas no município de Cabedelo. O Mais Educação é um Programa do governo federal que visa fomentar a educação integral no Brasil, oferecendo diversas atividades educativas divididas em dez macrocampos, dentre elas, banda fanfarra. O trabalho enfatiza as bandas musicais como proporcionadores de aprendizagem musical no Brasil, e sua função ao longo dos séculos, além dos processos recorrentes de ensino e aprendizagem de música que são característicos desse tipo de espaço de formação musical. No programa Mais Educação, a banda fanfarra faz parte do macrocampo Cultura e Arte. Assim, adotamos como objetivo geral da pesquisa, conhecer e analisar como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem em cada oficina de banda fanfarra investigada. E como objetivos específicos discutir concepções de educação integral e educação em tempo integral, com base em diferentes autores; verificar a prática pedagógica desenvolvida nas oficinas de música; caracterizar os educadores que atuam nesses contextos e sua formação. A metodologia contou com pesquisa bibliográfica na área da pedagogia e da educação musical e pesquisa documental, na qual foram analisados os documentos referentes ao Programa Mais Educação. Na pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados foram observações da prática pedagógica desenvolvida nas duas oficinas, além de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do Mais Educação na rede estadual e os diretores, professores comunitários e monitores de cada escola. A análise foi realizada através do entrecruzamento dos dados coletados nas observações e nas entrevistas com o referencial teórico e as fontes documentais. Os dois casos investigados apontam para singularidade com que cada banda fanfarra se constitui como espaço educativo, cada qual com características que dependem de vários fatores, entre eles a experiência do monitor, a atuação da direção da escola e a infraestrutura e recursos disponíveis. As escolas investigadas, em relação à seleção de alunos e monitores, seguem critérios diferenciados dos propostos pelo Manual do Mais Educação, o que reflete a descentralização que é característica do Programa. Porém, os resultados das oficinas de banda fanfarra das duas escolas são exibidos em desfiles públicos, como o Sete de Setembro, apontando que os processos pedagógicos de cada professor, apesar de diferenciados, levam a significativos.

Palavras-Chaves: Educação Integral, Educação Musical, Programa Mais Educação.

ABSTRACT

The work presents a discussion about the conception of full-time education throughout the centuries and from its start in Brazil and the role of the expansion of the school day in this education perspective, presenting the Programa Mais Educação and its conception about full-time education. This dissertation is a result of a multiple case study, when we studied pedagogical musical practices developed in fanfare band workshops offered by the Programa Mais Educação in two state schools located in Cabedelo. The Mais Educação is a program developed by the federal government that aims to foment the full-time education in Brazil, offering difference educational activities divided in ten macro-fields, for example, the fanfare band. The work emphasises the musical bands as a way to musical learning in Brazil and its function throughout the centuries, besides the repeated teaching and learning music processes that are characteristic of this space of musical formation. On the Programa Mais Educação, the fanfare band is part of the macro-field Culture and Art. Thus, we adopted, as our general objective for this research, knowing and analysing how the teaching and learning process is characterized in each fanfare workshop researched. As specific objectives we aim to discuss the conceptions of full-time education and education in integrated time, based on different authors; to verify the pedagogical practice developed in the music workshop; to characterise the educators who work on these contexts and their formation. The methodology consisted of a bibliography research in the pedagogy and music education field and also of a documental research, in which documents related to the Programa Mais Educação were analysed. In the field research, the data collecting instruments were: observation of the pedagogic practices developed in two workshops, besides the semi-structured interviews with the state coordinator of Mais Educação and its directors, teachers and monitors of each school. The analyse was made though the interchange of the data collected in the observations and interviews with the theoretical referential and the documental data. The two cases investigated point to the singularity of how each fanfare band is constituted as a educative space, each one with characteristics that depend on many factors, like the monitor's experience, the way each school applies the program and the facilities and resources available. The schools investigated, in relation to the selection of students and monitors, follow criteria different from the ones proposed by the Mais Educação manual, what reflects the decentralisation, which is a characteristic of the program. However, the results of the fanfare band workshops of both schools are shown in a public parade, as the September seventh, pointing out that though the pedagogic processes of each teacher, though different, lead to significative musical results.

Key Words: Full-time Education, Music Education, Programa Mais Educação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do Caderno Gestão Intersetorial no Território	35
Figura 2 - Capa do Caderno Texto Referência para Debate Nacional.....	36
Figura 3 - Capa do Caderno Rede de Saberes Mais Educação	38
Figura 4 - Estrutura da Mandala do Mais Educação.....	42
Figura 5 – Mandala do Mais Educação.....	43
Figura 6 - Faixa do Programa Mais Educação no desfile 7 de setembro.....	57
Figura 7 - Banda com os instrumentos do Mais Educação no desfile de 7 de setembro.....	57
Figura 8 - Planta baixa da escola A	59
Figura 9 - Instrumentos do Mais Educação.....	63
Figura 10 – Banda do Mais Educação	75
Figura 11 – Banda do Mais Educação	75
Figura 12 - Planta baixa da escola B.....	76
Figura 13 - Bumbo do Mais Educação com o nome do aluno	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEB: Secretaria de Educação Básica

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC: Ministério de Educação

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CIEPS: Centros Integrados de Educação Pública

DEIDHuC: Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

PNE: Plano Nacional de Educação

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNARTE: Fundação Nacional de Artes

Sumário

Introdução	12
1 Educação integral.....	19
1.1 Discutindo a concepção de Educação integral	19
1.2 Experiências de Educação integral No Brasil	22
1.3 Jornada Ampliada – Tempo Integral.....	24
1.4 Programa Mais Educação	27
1.4.1 Operacionalização do Programa.....	30
1.4.2 Cadernos do Programa Mais Educação	34
1.5 Concepções do Mais Educação sobre educação integral	39
2 Aprendizagem musical em Bandas.....	45
2.1 Bandas: indispensáveis!.....	45
2.2 A funções educativas das bandas.....	49
2.3 Características da aprendizagem musical em Bandas.....	51
2.3.1 O professor é alguém do meio	51
2.3.2 Vivência Socializadora	52
2.3.2 Ensino e aprendizagem de uma forma intuitiva	53
2.4 Bandas no Programa Mais Educação	54
3 Estudo de caso na escola A.....	58
3.1 A cidade de Cabedelo.....	58
3.2 A escola A e suas características	59
3.3 O Programa Mais Educação na escola A	60
3.3.1 Operacionalização	62
3.3.2 O monitor de música.....	64
3.4 O processo pedagógico de oficina de banda fanfarra na escola A	65

3.4.1 O uso das “cifras”	66
3.4.2 Imitação	67
3.4.3 Aulas - Ensaios	69
3.4.4 Relação autoritária/ disciplinar.....	70
3.4.5 Os alunos e suas músicas	71
3.4.6 Concepções do monitor	73
 4 Estudo de Caso na Escola B.....	76
4.1 A Escola B e suas características	76
4.2 O Programa Mais Educação na escola B	77
4.2.1 Operacionalização	78
4.2.2 O Monitor de música	79
4.3 O processo pedagógico de oficina de banda fanfarra na escola B	80
4.3.1 Tudo pela música	81
4.4.2 “Faça o que eu faço”	82
4.4.3 A escolha dos instrumentos	84
4.4.4 A banda e a leitura musical	85
4.4.5 Relação diretor/monitor	86
4.4.6 Concepções do Monitor	87
 Conclusões	91
 Referências	97
 Apêndice	105

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, no Art. 34, a progressiva ampliação do “período de permanência na escola” e, no parágrafo 2º, especificamente que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Porém, o cumprimento dessas indicações pode ser bastante diferenciado.

Mesmo com determinação legal, a proposta de ampliação da jornada escolar “[...] parece caminhar a passos muito lentos com possibilidade real em poucos municípios em que o padrão educacional já avançou em termos quantitativos e qualitativos” (GUARÁ, 2005). Porém, em várias regiões do país existem ações de implantação de escolas de tempo integral, e muitas dessas propostas trazem a atividade artística como integrante do seu projeto.

O governo federal tem apoiado programas que favoreçam essa ampliação da jornada escolar, como o Programa Escola Aberta, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, Programa ProJovem, Programa Segundo Tempo, entre outros, que funcionam geralmente em contraturno do horário escolar. Um desses Programas é o Mais Educação, que foi criado em 2007 (BRASIL, 2007a). Este programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério de Educação (MEC) e executado com a parceria das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2011).

As oficinas do programa acontecem em horário oposto ao curricular, ampliando, assim, o tempo de permanência do aluno na escola. O Programa Mais Educação tem sido um campo propício para atividades relacionadas às artes, inclusive na área de música. Ele oferece diversas atividades, que estão divididas em dez macrocampos, e a música faz parte do macrocampo Cultura e Arte (cf. BRASIL, 2011).

As atividades do Programa Mais Educação tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 15.018 escolas com 3.067.644 estudantes, havendo assim um aumento significativo ao longo dos anos (BRASIL, 2011).

Tratamos a educação integral não só como a ampliação do tempo escolar, mas como a integralidade da relação pedagógica. Como aponta Paro, que os conhecimentos Isolados,

sem a integralidade da relação pedagógica, não se concretizam. Eles se passam mais facilmente quando estão imersos na cultura a que eles se referem, sendo assim, isso exige o conceito integral de educação (PARO, 2009, p. 19-20).

De fato, o Programa Mais Educação é uma proposta que visa à educação integral e o início de uma mudança maior. Penna (2011, p. 151) comenta que, “por seu caráter social, o programa ME tem sem dúvida validade, podendo contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública e para a diminuição de fatores que promovem a exclusão”. E neste sentido, o programa faz-se necessário tendo em vista que a educação contemporânea precisa está mais ligada às necessidades que emerge da sociedade.

Uma vez que o ensino e a aprendizagem musicais acontecem em múltiplos espaços, conhecer as concepções e estratégias adotadas por cada um deles nos ajuda a refletir e repensar sobre nossas práticas pedagógicas. Assim, o Programa Mais Educação acontece em um espaço que passa por um momento histórico importante, com a aprovação da Lei 11.769 de 2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica como conteúdo obrigatório do ensino de arte (BRASIL, 2008). Apesar do Programa se situar no espaço escolar – um contexto de educação formal –, não tem caráter curricular, e suas práticas educativas musicais apresentam aspectos característicos de educação não formal. Entre outros aspectos, as turmas do Mais Educação reúnem alunos de diversas séries e de diferentes faixas etárias, além das atividades estarem a cargo não de professores, profissionais da educação, mas sim de monitores – tratados como “voluntários” – com formações as mais variadas (cf. PENNA, 2011, p. 149).

Por ser um programa relativamente recente, encontramos poucos trabalhos científicos específicos sobre o Mais Educação, em levantamento bibliográfico da produção sobre o tema. Na área de pedagogia, pode-se mencionar os trabalhos de Silva e Silva (2010) e Nóbrega e Silva (2010), que apresentam pesquisas documentais, que analisam concepções e propostas de documentos oficiais do Programa. Faria (2011) trata de uma pesquisa (em fase inicial) sobre o Programa Mais Educação em Natal/RN, que apresenta dados numéricos sobre alunos atendidos e escolas que aderiram, mostrando que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das mesmas não sofreu modificações significativas.

Encontramos dois textos sobre o Programa Mais Escola, que diz respeito à implantação do Mais Educação pelo município de Duque de Caxias/RJ. O primeiro (MATOS, 2011a) baseia-se em pesquisa documental, enquanto o outro texto (MATOS, 2011b) refere-se a um estudo de caso realizado em uma escola municipal. No entanto, o trabalho apresenta uma metodologia não tão clara, pois, embora faça menção ao uso de observação, não explicita

as condições de seu emprego como técnica de coleta de dados. Em sua discussão, explora apenas trechos das entrevistas realizadas.

Parente e Azevedo (2011), também através de dados numéricos, mostram quantos alunos são atendidos e quantas escolas participam do Mais Educação, tanto na rede municipal quanto na estadual em Itabaiana / SE. Com base em coleta de dados através de questionários, junto a 10 monitores, os autores traçam o perfil dos mesmos e apresentam dados sobre sua atuação no programa, mas não há qualquer análise das práticas desenvolvidas.

O estudo de caso desenvolvido por Soares, Braz e Meireles (2010) sobre oficinas de rádio escolar desenvolvidas pelo Mais Educação em escolas públicas em João Pessoa traz alguma descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas, sem deixar claro se esta análise é baseada apenas em relato dos monitores ou em observações das aulas.

Especificamente sobre as práticas educativas musicais em oficinas de música do Mais Educação em escolas de João Pessoa, temos os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação*, ao qual esta dissertação está vinculada. Destacamos inicialmente o artigo de Penna (2011), que discute sobre a implantação na rede municipal de ensino de João Pessoa. A autora enfatiza as práticas bastante desiguais em cada escola, devido à descentralização e a problemas com a seleção de monitores sem formação específica na área, e conclui apontando que o Mais Educação é válido como uma estratégia provisória para a efetivação da expansão da jornada escolar.

Também articulada ao grupo de pesquisa, a monografia de Brito (2011) apresenta um estudo de caso múltiplo em oficinas de canto coral do programa, onde foram realizadas observações da prática pedagógica e entrevistas semiestruturadas. Brito conclui que as escolas investigadas trabalham de maneira superficial, sendo mais valorizados os aspectos sociais do que o desenvolvimento de conteúdos musicais.

Já a pesquisa de Barros e Penna (2012) apresenta um estudo de caso múltiplo em oficinas de banda fanfarra e de hip hop do Programa Mais Educação, em escolas da rede municipal de João Pessoa. A pesquisa contou com observações e entrevistas semiestruturadas. Barros e Penna concluem que as práticas por elas investigadas não estavam de acordo com os estudos contemporâneos de educação musical e as concepções atuais de educação integral, o que tornava as aulas de música no Programa pouco significativas para os alunos.

Também Pereira e Penna (2012) apresentam uma pesquisa em Oficinas de Canto Coral e Percussão no Programa Mais Educação, na mesma linha do estudo de Barros e Penna (2012). Esses estudos têm apontado a grande influência, sobre as práticas pedagógicas

desenvolvidas, das concepções dos monitores sobre a educação integral, a função da música na educação, as manifestações musicais que devem ou não ser trabalhadas na escola.

Deste modo, articulando-se a esses vários trabalhos do Grupo, a presente pesquisa nos permitiu construir um conhecimento sistemático sobre o Programa Mais Educação, e especificamente sobre as atividades de música desenvolvidas dentro do mesmo, fomentando uma maior discussão sobre a sua implementação. O programa ainda é muito recente, pois, como vimos, teve suas atividades iniciadas em 2008 com apenas 55 municípios no país, expandindo-se em 2009, ano no qual o município de Cabedelo, Paraíba, foi contemplado. Assim, por ser um espaço “novo”, não foram encontrados registros de pesquisas sistemáticas na área de música sobre o Programa Mais Educação na referida cidade.

A pesquisa é relevante para pensarmos propostas educativas musicais no que se refere à educação integral, que é um termo que abrange diversas interpretações. Discutir sobre as várias concepções filosóficas da educação integral pode contribuir para uma nova compreensão das propostas de ensino que visam essa concepção de educação. Também, uma vez que o Programa Mais Educação está em pleno crescimento, analisar esse espaço pode trazer contribuições para outros campos que irão se abrir, assim como para a formação de novos professores que irão atuar nesses espaços.

Assim, essa pesquisa pode propiciar a emergência de discussões sobre esse tema, pela necessidade de pensarmos e (re)pensarmos as nossas práticas pedagógicas. Neste sentido, por acreditarmos que só poderemos atuar de forma significativa e signifiicante se conhecermos múltiplas concepções de ensino e aprendizagem musical, dentre os quais o Programa Mais Educação tem sido um espaço potencial para atuação de profissionais da área de música.

Diante do exposto acima, adotamos como problema de pesquisa: *Quais são as características do processo de ensino e aprendizagem musical desenvolvido em oficinas de música do Programa Mais Educação, em escolas estaduais de Cabedelo – PB?*

A partir dessa questão de pesquisa, formulamos o seguinte objetivo geral: Conhecer e analisar como se caracteriza o processo de ensino/aprendizagem de música em oficinas do Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo.

Este, por sua vez, desdobra-se nos objetivos específicos:

- Compreender concepções de educação integral e educação em tempo integral, com base em diferentes autores;
- Verificar a prática pedagógica desenvolvida nas oficinas de música;
- Caracterizar os educadores que atuam nesses contextos e sua formação.

Para realizar a pesquisa foi adotado o estudo de caso múltiplo, visando compreender

em profundidade a realidade estudada. O estudo de caso tem por objetivo compreender e interpretar o fenômeno investigado, sendo bastante adequado para análise de práticas pedagógicas:

O estudo de caso implica numa análise particular e aprofundada de um fenômeno em especial e tem como objetivo o relato detalhado de uma unidade. Esse tipo de investigação se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva e interpretativa que não tem características de generalizações amplas devido a sua particularidade (AZEVEDO, 2005, p. 977).

No caso desta pesquisa, trabalhamos com oficinas de música em duas escolas. Tais oficinas foram tomadas como exemplos de práticas educativas musicais desenvolvidas pelo Mais Educação, e nessa medida constituíram casos instrumentais (ANDRÉ, 2005, p. 19).

Durante todo o processo de trabalho, foi realizada uma *pesquisa bibliográfica* abarcando diversos textos que podiam contribuir para a formação da base epistemológica do trabalho. Tendo em vista que a educação integral é um tema com muitas matrizes ideológicas, buscou-se conhecer e analisar várias concepções. Também foram contemplados textos da área da Educação Musical, Pedagogia, entre outros que pudessem contribuir para o trabalho.

Na *pesquisa documental*, foram contemplados os diversos documentos que dispõem sobre o Programa Mais Educação, buscando compreender como se constituem as bases legais que alicerçam o Programa. Foram analisados os documentos que servem de referência para a operacionalização do Programa, considerados como essenciais para comparar o proposto e o realizável.

Para a *seleção dos casos* a serem investigados em minha *pesquisa de campo*, em um primeiro momento tentamos entrar em contato com o coordenador do Mais Educação, na rede municipal de Cabedelo, visando obter informações sobre as escolas da prefeitura onde aconteciam atividades do Mais Educação e especificamente sobre as oficinas de música. Porém, após algumas tentativas de contato sem sucesso, obtivemos através da internet uma lista das escolas de Cabedelo que estavam cadastradas no Programa, e em seguida entramos em contato por telefone, mas nenhuma escola municipal tinha atividade relacionada à música. Passamos, então, a entrar em contato com as escolas estaduais da cidade, chegando assim às duas escolas pesquisadas, que desenvolviam atividades musicais – especificamente oficinas de banda fanfarra – através do Mais Educação.

Então, fomos pessoalmente a cada escola estadual do município de Cabedelo e, recepcionados pelo diretor, apresentamos a proposta de pesquisa sobre as atividades naquela escola. Vale ressaltar que em nenhuma das escolas houve dificuldade ou empecilho para a

realização da coleta de dados nas oficinas de banda fanfarra. Os diretores nos direcionaram para os monitores, que também aceitaram a proposta de pesquisa sem dificuldades, assinando os termos de consentimento para a participação na mesma (ver Apêndices A e B).

A seleção dos dois casos que foram investigados seguiu os seguintes critérios: serem escolas localizadas no município de Cabedelo, pertencentes à rede estadual de ensino; desenvolverem uma atividade musical através do Programa Mais Educação. As escolas também foram escolhidas por sua localização próxima ao centro de Cabedelo, para facilitar o acesso. Essas escolas são identificadas como A e B neste trabalho, visando preservar o anonimato de todos os envolvidos como consta nos termos (ver Apêndices A e B).

Na pesquisa de campo, o principal instrumento de coleta de dados foi à *observação*, uma vez que o projeto visava investigar as práticas de ensino e aprendizagem de música dentro do Programa Mais Educação. Foram anotados todos os detalhes das atividades num diário de campo, com apoio de um roteiro de observação (ver Apêndice C), contemplando as ações dos alunos, do monitor, as relações entre eles, assim com o espaço e os recursos utilizados. Procurando diminuir o impacto da minha presença no ambiente de aula, foram previstos dois meses de observações das aulas, feitas de forma ininterruptas, visando apreender o desenvolvimento das atividades, em sua sequência, e diminuir o conhecido efeito do observador, relativos à interferência do pesquisador em situação de observação (GOLDENBERG, 2004, p. 55).

Foram ainda realizadas *entrevistas semiestruturadas*, com: a coordenadora do Programa Mais Educação na rede estadual; os diretores das escolas pesquisadas; os monitores responsáveis pelas atividades musicais; as professoras comunitárias que coordenam as atividades em cada escola (ver roteiro das entrevistas, nos Apêndices D, E, F e G). Com as entrevistas, buscamos obter informações sobre o Programa Mais Educação, a formação dos monitores, suas propostas pedagógicas, as concepções dos envolvidos sobre educação integral, entre outros dados. Foram realizadas sete entrevistas no total.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As transcrições textuais foram realizadas logo após a coleta, para garantir a incorporação de dados que não foram captados pela gravação, como os gestos, por exemplo. As entrevistas foram transcritas na ortografia padrão, para uma leitura mais fluente, mas preservando as construções linguísticas empregadas pelos entrevistados. Em seguida, foram separados trechos relevantes da entrevista para análise.

Na *análise dos dados*, de cunho analítico e interpretativo, devido ao caráter qualitativo desta pesquisa, buscou-se entrecruzar os dados das diferentes fontes, com o fim de

compreender como cada realidade estudada se constitui. Sendo assim, procuramos detectar, nas anotações do diário de campo, os elementos recorrentes que caracterizavam as práticas educativas musicais em cada escola e, nas transcrições das entrevistas, selecionamos as passagens mais significativas, sempre em relação aos objetivos da pesquisa. No processo de análise, buscamos relacionar os dados coletados com as discussões desenvolvidas com base bibliográfica nos dois capítulos iniciais. Também procuramos comparar nossos resultados com outros estudos já desenvolvidos sobre a temática.

Apresentamos o resultado da pesquisa no texto desta dissertação, que está estruturado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado Educação Integral, discute as matrizes ideológicas, conceituais e epistemológicas etc. Traremos também experiências de educação integral no Brasil, fazendo uma discussão sobre ampliação da jornada escolar. Além disso, apresento o Programa Mais Educação e sua operacionalização.

No Capítulo 2, tratamos do papel das bandas musicais na sociedade, características da aprendizagem musical em bandas musicais e as oficinas de Bandas Fanfarra no Programa Mais Educação, analisando sua ementa.

Os Capítulos 3 e 4 fazem a análise dos casos estudados, apresentando a operacionalização do Programa Mais Educação em cada escola e descrevendo a prática pedagógica desenvolvida nas oficinas, trazendo ainda, uma discussão sobre os pontos recorrentes nas oficinas.

Nas Conclusões, retomamos os pontos importantes da dissertação, trazendo propostas de novas pesquisas e discutindo como estão sendo desenvolvidas as propostas para a educação integral em tempo integral no Brasil e no Mais Educação.

Esperamos que este trabalho possa trazer contribuições tanto para os educadores musicais quanto para áreas afins, da educação em geral, que buscam compreender os programas voltados para ampliação de jornada escolar.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL

1.1 Discutindo a concepção de educação integral

Somos seres que aprendemos constantemente através de relações múltiplas que estabelecemos com tudo e todos que nos cercam, desta forma o papel de educar não cabe apenas à escola, mas à família, à igreja, à cidade, às tecnologias, entre outros espaços educativos. Nesta perspectiva, passaríamos a pensar em uma educação integral que Paro aponta como sendo, “um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação” (2009, p. 13).

Como aponta Brandão (2007, p. 7),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender a ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Quando tratamos da educação integral, temos que considerar, como lembra Coelho (2009), os binômios que são de uso comum nas discussões sobre esse tema: educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar. Educação integral, de certa forma, é um termo que guarda no seu bojo todas essas características.

Apesar de o atual cenário educacional brasileiro está em plena discussão sobre a educação integral, este tema não é recente, pois vem desde os sofistas. Aristóteles já fazia menção à educação integral, e Marx a chamava de educação “omnilateral” (GADOTTI, 2009). Assim, é necessário refletir sobre aspectos da trajetória da educação integral para que possamos refletir sobre como cada época a tratava e os pensadores refletiam sobre este tema.

As suas matrizes ideológicas são de origem grega:

Se voltarmos nosso olhar para a Antigüidade, chegamos à *Paidéia* grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe (sic) do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito. (COELHO, 2009, p. 85)

A Paideia objetivava a formação ética e política do indivíduo. Porém, essa educação nos moldes gregos não era para todos, atingindo apenas uma minoria da população, pois só iremos ter uma “educação pública” bem mais tarde, com a Revolução Francesa, e a constituição da escola pública no século XVIII. A partir da Revolução, então, é que podemos

pensar de forma mais prática sobre a educação integral. Com a constituição da escola pública no século XVIII, volta à cena a concepção de educação integral, sob a perspectiva do francês Emanuel Jacobina, considerando a formação do homem completo, o que significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual (COELHO, 2009, p. 86).

Mais tarde, a educação integral é discutida por Bakunin (1814-1876) e Proudhon (1809-1865), pensadores do movimento anarquista. Os anarquistas “objetivam a formação completa do homem na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz respectivamente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional, e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 88).

Os anarquistas que influenciaram diretamente a concepção de educação integral no Brasil, tinham como pressupostos a igualdade e a liberdade humanas. Neste sentido, Coelho (2008, p. 4) argumenta que havia uma “clara opção pelos aspectos político-emancipadores” com ênfase “na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores”.

Bakunin, Kropotkin, Proudhon, Malatesta, entre outros pensadores do movimento anarquista procuraram estabelecer assim, a partir de conceitos políticos mais amplos, as bases teóricas da educação integral. Coube a Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure experimentar a adoção desses princípios, concebendo-os no cotidiano das instituições escolares que criaram/dirigiram (COELHO, 2008, p. 3).

O tema educação integral sempre foi muito discutido pelo movimento anarquista, mas o primeiro a trabalhar com esse conceito de forma prática foi o francês Paul Robin (1817-1912) que foi diretor do Orfanato Prévoist transformando-o num centro de referência de educação integral na Europa (REGIS; PADILHA, 2011). Ele tinha como perspectiva três aspectos da educação integral, que consistia em: Educação do Intelecto – através de disciplinas como filosofia, matemática, entre outras, Educação do Corpo – educação física, música, ginástica, entre outras, e Educação Profissional – a qual proporcionaria a aprendizagem de um ofício. Segundo Coelho (2009, p. 87), Robin tinha em mente que os conhecimentos artísticos eram essenciais para formação do indivíduo, visando o desenvolvimento do prazer estético e exercitar as percepções sensitivas.

Não é pretendido, aqui, abranger todos os filósofos que tratam da educação integral, mas mostrar que este é um tema recorrente. Um ponto comum entre os filósofos que tratam da educação integral é a concepção de formar o cidadão para a vida, tornando-o um ser ativo na

sociedade, conseguindo fazer interações do seu conhecimento com a sua sociedade e o mundo, em um processo emancipatório. Segundo Gallo (2011, p. 1),

[...] a educação integral era completada por aquilo que Robin denominou “educação moral”, através da qual tratava-se de promover um aprendizado da vida em comunidade, em torno de conjunto de valores coletivamente construídos, comprometidos com a liberdade e a solidariedade.

Em outras palavras, Bakunin aponta que:

O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos. (*Apud* ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 6)

Segundo os autores citados, a educação integral deve formar, então, pessoas autônomas que consigam se inserir na sociedade de forma crítica, almejando a liberdade, tendo plena consciência do trabalho. Essa perspectiva está no centro da pedagogia libertária, que denunciava a escola como sendo um espaço que reproduzia as ideias da Igreja e do Estado (KASSISCK; KASSISCK, s/d, p. 2).

Dessa forma, a educação integral visa tanto a formação intelectual como aprendizagem de um ofício, mas com a liberdade e a emancipação do indivíduo. Gallo define que a educação integral é “um processo contínuo de formação humana que articula três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física e a educação moral.” A maioria das escolas tende a valorizar a formação intelectual, não completando o ciclo que Gallo chama de formação total, que abrange as três instâncias (*Apud* MATOS, 2009, p. 2).

Regis e Padilha (2011) também apontam que a educação integral deve proporcionar as três formações essenciais: física, intelectual e moral. Descrevendo também a importância de uma educação que seja igual para todos, os autores sugerem que:

[...] temos que entender qual o real papel da educação na sociedade, para dessa forma pensarmos um projeto educacional, pautado na defesa de um sistema social. Buscando uma sociedade mais justa e igualitária, devemos pensar em educar para a liberdade, para a emancipação. A liberdade que cada indivíduo deve ter respeitando o bem do coletivo, sabendo-se que a liberdade individual, não privilegiada mas sim humana, as capacidades reais dos indivíduos só poderão realizar seu pleno desenvolvimento em plena igualdade, devemos oportunizar o mesmo ponto de partida para todos os seres humanos, acabando com as desigualdades, ou seja, acabando com as classes sociais (p. 6).

Os autores citados apontam para o mesmo caminho, uma formação “total” do ser humano, na qual se torna imprescindível que a educação seja integral. Essa educação deve aliar diversas formas de conhecimento desenvolvendo suas potencialidades para emancipação do educando.

A educação integral busca ligar os diversos saberes, incluindo os conhecimentos não formal e informal como potenciais para a complementação do papel da escola, ou seja, articulando-o ao conhecimento que está ligado diretamente à vida do educando. Nessa perspectiva, Gadotti (2009, p. 71) aponta que a educação integral não deve reinventar a roda, “mas potencializar tudo o que já é realizado, requalificando o que existe. Aproveitar o que está dando certo é sempre a melhor política”.

Numa concepção mais abrangente,

[...] quando nos referimos à educação integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo *atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando* nos aspectos *biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais* (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17, grifos nossos).

Trabalhar com essas múltiplas diretrizes epistemológicas faz parte de diversos projetos que visam à educação integral, passarei a apresentar dois contextos que apeteçam a educação integral no Brasil.

1.2 Experiências de educação integral no Brasil

A educação integral no Brasil teve influência direta dos anarquistas europeus, que geraram um grande fomento de suas ideias no início do século XX, sendo adotado por vários educadores. Um dos mais influentes foi Anísio de Teixeira, cujo pensamento, “propunha a formação completa do homem, em termos desenvolvimentistas da Nação, visando a industrialização e o progresso nacional” (REGIS; PADILHA, 2011, p. 3).

Assim, no Brasil, quando nos referimos à educação integral, um dos primeiros trabalhos foi o de Anísio Teixeira na Bahia, na década de 1960, com os Centros Educacionais Carneiro Ribeiro / As Escolas Parque, que eram espaços que visavam formação integral dos alunos, com base nos princípios anarquistas de educação integral - igualdade e a liberdade humana.

Na concepção de Anísio Teixeira, era preciso expandir as atividades educativas da escola primária e oportunizar a comunicação entre os alunos e a vivência em diferentes atividades (NUNES, 2009). Era preciso criar uma interação entre os alunos e a “vida prática”, de modo que as aulas não se davam apenas no ambiente fechado de sala de aula, mas em todo o espaço da escola, que tinha um formato de parque, por isso o apelido.

Na perspectiva de Anísio Teixeira é preciso que a escola:

[...] eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA *Apud* COELHO, 2008, p. 5).

Outra importante Figura que objetivava a educação integral no Brasil foi Darcy Ribeiro, que afirmava: "Costumo dizer que a Escola-Parque foi feita para nos ensinar a escola que o Brasil fará no dia em que tomar juízo" (ÉBOLI *Apud* NUNES, 2009, p. 133). Darcy Ribeiro foi o idealizador dos CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública, criados no Rio de Janeiro na década de 1980 e 1990. Durante o governo estadual de Leonel Brizola (1922-2004) foram construídos 506 CIEPs em todo o estado. A principal influência teórica para a concepção dos CIEPs foi de Anísio de Teixeira. Os mesmos tornaram-se o principal alvo de críticas e ao mesmo tempo referência de educação integral no Brasil, tendo sido bastante discutidos por pesquisadores da educação integral no Brasil, devido ao grau de repercussão nacional. Passarei a apresentar algumas concepções sobre os CIEPs.

Na compreensão de Matos (2009), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS),

[...] representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano (p. 35).

Os CIEPS tinham a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas. A escola era pensada como um polo de dinamização da cultura, proporcionando uma troca constante dos saberes da comunidade com o dos alunos.

Cavaliere (2000, p. 10) discutiu sobre as escolas integrais implantadas no Rio de Janeiro, os CIEPS, argumentando que:

[...] se a escolha da implantação de escolas de tempo integral como prioridade da política educacional do estado, naquele momento, pode ser questionada do ponto de vista da distribuição equânime, horizontal, dos recursos, é preciso lembrar que a mudança social não é apenas o resultado de ações logicamente planejadas e encadeadas. Ela é fruto de uma composição estratégica de diferentes circunstâncias, ideias, ações que nem sempre se organizam do mais simples para o mais complexo ou do mais fácil para o mais difícil.

Para essa autora, apenas a estrutura, os recursos físicos e materiais não proporcionam uma mudança na concepção, de modo que, para proporcionar educação integral de fato, precisamos compreender o conceito de educação integral. Cavaliere em uma pesquisa sobre os CIEPs, concluiu que eles ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais tradicionais, assim a inadequação tornou-se frequente: “Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado” (CAVALIERE, 2007, p.1019).

Os CIEPS e as Escolas Parques não foram às únicas experiências de Educação integral no Brasil. Em nível nacional, tivemos os CAICS - Centro de Atenção Integral à Criança, entre 1993 e 1994, e as Escolas Parques em Brasília, que tinham como projeto a educação integral. Não é pretendido aqui discutir todas as experiências de educação integral no país, mas apontar que esse tipo de modalidade de ensino já faz parte da história da educação no Brasil¹.

Com o propósito de apoiar a educação integral como política pública, o Ministério da Educação criou, em 2008, a diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHuC) junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Essa Secretaria foi a primeira a coordenar o Programa Mais Educação, atualmente o Programa faz parte da Secretaria de Educação Básica (SEB).

1.3 Jornada Ampliada – Tempo Integral

Como venho argumentando, a educação integral é um processo que entrecruza várias esferas da formação: intelectual, física e moral. Para que esse tipo de educação aconteça de fato, a ampliação da jornada escolar torna-se quase inevitável. Porém, ampliar apenas o tempo de permanência do aluno na escola não implica necessariamente tornar o ensino integral naquele espaço.

¹ Para outras experiências de educação integral no Brasil, ver Gadotti, 2009; Cavaliere, 2007.

A escola é responsável por um tipo específico de educação, a educação escolarizada, como descrevem Regis e Padilha (2011, p. 8), que “tem seu cerne na concepção burguesa de mundo”. Porém, como dito anteriormente, a educação acontece em outros espaços com Igreja, a família e a comunidade.

A ampliação do tempo poderá assim ajudar a valorizar esses outros espaços de ensino e aprendizagem, agora legitimados, como proporcionadores de conhecimentos não formal ou informal, por exemplo, a cidade, a relação que estabelecemos com o outro, a própria sociedade na qual o aluno está inserido, proporcionará ao mesmo desenvolver novas aprendizagens.

Antunes e Padilha (2010), em relação à permanência no “espaço escolar”, apontam que esse contato entre os diversos indivíduos que compõem o ambiente escolar como “merendeira”, porteiro, vigia e outros, contribui para o desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos. E continuam:

Na escola, alguns sujeitos da educação tradicionalmente são visibilizados, ignorados, silenciados. Mas, às vezes, estão mais perto dos alunos e convivem mais com eles do que os próprios professores e podem contribuir muito com a educação das crianças, adolescentes e jovens (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 27).

Portanto, o ensino integral requer uma mudança de concepção não apenas dos educadores, mas de todos que participam do espaço escolar. Coelho (2008 p. 4) propõe que:

[...] tempo integral na escola pressupõe, [...] a adoção de uma concepção de educação integral: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

No fim dos anos 1980 alguns pensadores que argumentavam contra o ensino em tempo integral apontam para o caráter excessivamente assistencial que esse tipo de perspectiva poderá formar. Apontam também que deveríamos garantir primeiro uma escola parcial de boa qualidade para depois se poder falar em escola de tempo integral (PARO, et al, 1988, p. 12).

Como discutido anteriormente, poderemos citar o caso dos CIEPs que “ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente” (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Portanto, apenas a ampliação da jornada escolar sem um dinamismo, como no caso dos CIEPS, provocou a monotonia. “Por tudo isso, caso a escola de

tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020).

Já Gadotti (2009, p. 98) sugere que a educação integral não se reduz apenas a estar na escola, “mas de ter a possibilidade de desenvolver o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”. Assim, os conhecimentos escolarizados são apenas um tipo de conhecimento, não mais importante do que os outros que o espaço pode proporcionar.

A ampliação da jornada escolar coloca em questão outras instituições, principalmente a familiar. Como mostra Cavaliere em pesquisa, muitos dos educandos das escolas públicas são de classe média baixa e têm pais analfabetos, ainda persistem alguns empecilhos que partem do próprio espaço familiar, Cavaliere aponta alguns:

[...] informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, mesmo que em suas formas mais toleradas como o trabalho doméstico, para as meninas, e as funções genéricas e informais de ajudante, para os meninos, enfim, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e particularmente com a jornada ampliada. (2007, p. 1021)

Em uma concepção de educação integral, o ensino e a aprendizagem devem proporcionar o envolvimento com as múltiplas dimensões sociais da vida do educando. Para isso o tempo integral, não só na perspectiva dos alunos, mas também dos professores, torna-se essencial para conhecer e refletir sobre essas dimensões. É importante ressaltar que “toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa” (DEWEY *Apud* CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Cavaliere aponta ainda quatro concepções de escola de tempo integral que são comuns no imaginário brasileiro: a) a visão predominante, de cunho assistencialista, que tem a escola como um espaço para excluídos, que serve para suprir as deficiências gerais de formação; b) a escola que substitui a família; c) a visão autoritária, em que a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime; d) a concepção dos antigos reformatórios, que tinham ênfases na rotina rígida, foco no trabalho (CAVALIERE, 2007, p.1028-1029). Essas quatro correntes descritas por Cavaliere fazem parte do discurso de muitos espaços e pessoas que utilizam uma dessas concepções como base para dizer que estão “fazendo educação integral”.

É preciso ressaltar que escola de educação integral pode não ser necessariamente de tempo integral. No entanto, para se trabalhar os múltiplos aspectos formativos - biológicos,

psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais, sem uma ampliação da jornada escolar torna-se uma tarefa bastante difícil. Assim, ampliar a jornada é um passo importante para estabelecer uma relação mais duradora com o educando, mas “não basta a extensão quantitativa do tempo sem a consequente discussão acerca da qualidade a ser imputada a esse tempo” (COELHO; MENEZES, 2007, p. 5).

Para Gadotti (2009, p. 51) “ampliar a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas”. Uma formação adequada para trabalhar nesse tipo de espaço também se torna essencial para a efetivação da educação integral, além de planejamento e engajamento de todos que participam do projeto.

Vale salientar que esse tipo de modalidade, jornada ampliada, torna a gestão administrativa e pedagógica bastante complexa. No caso dos CIEPs:

A permanência em dia completo e as múltiplas atividades conduzidas por diferentes profissionais exigem, do ponto de vista da gestão, uma organização que possibilite movimentos de pessoas em fluxo coordenado pelas orientações e necessidades pedagógicas (MATOS, 2009, p. 38).

Assim, esse tipo de modalidade em questão, que exige que os alunos passem boa parte do tempo no espaço escolar, requer mudanças em todas as estruturas – tanto organizacional quanto da infraestrutura do ambiente escolar, e preparação da equipe, isso devido a complexidade de execução.

1.4 Programa Mais Educação

Mas atualmente, em se tratando de educação integral, o governo federal tem criado diversos programas visando a ampliação da jornada escolar, como: Programa Segundo Tempo; Programa Pro Jovem Adolescente; Programa Escola que Protege; entre outros². Esses programas têm apontado suas ações em torno de um princípio simples: “lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola” (BRASIL, 2009a, p. 7). Nesse cenário surgiu o Mais Educação, um Programa do governo federal instituído no ano de 2007, que faz parte de

² Para mais informação ver Brasil, 2009a.

perspectiva que visa fomentar a educação integral e a ampliação da jornada escolar na escola de educação básica.

Segundo o Ministério de Educação - MEC, a expressão “mais educação”.

[...] traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007a, p. 43).

O Programa Mais Educação está amparado por diversos documentos oficiais, que apontam para uma concepção de educação integral. Entre esses documentos destacamos três, começando pela Constituição Federal, que, no seu art. 205, afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na carta magna, portanto, a educação deve ter a colaboração da sociedade, e em diálogo com ela propiciar o desenvolvimento pleno da pessoa, para o exercício da cidadania. Porém, para conseguir o desenvolvimento pleno, é preciso ter claro o que é cidadania. Segundo Gadotti (s/d), a cidadania é a consciência de direitos e deveres no exercício da democracia. Para Gadotti, não existe cidadania sem democracia, pois só a democracia permite exercer a cidadania³.

Vale destacar outro documento importante com respeito à educação integral é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA, no Art. 53, destaca: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Cabe ressaltar que esse documento e a Constituição propõem, vai além do que de fato a educação básica “realiza”, pois essa qualificação para o trabalho (através de cursos de capacitação para exercer alguma função) tem acontecido, geralmente, fora da escola (exceto em alguns casos isolados, como os Institutos Federais de Educação, aos quais ainda é muito restrito o acesso).

³ O conceito de cidadania é um conceito ambíguo, sobre o qual não cabe uma discussão nesse texto, de modo que ficamos apenas com a definição dessa consciência do indivíduo. Para um aprofundamento ver Gadotti, 1992.

Além da Constituição Federal e do ECA que apontam mais claramente sobre a ampliação do tempo do aluno de permanência na escola, ainda destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece, no Art. 34, a progressiva ampliação do “período de permanência na escola” e, no parágrafo 2º, especificamente que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), deixando a cargo das escolas se adaptarem às exigências.

Tendo em vista que a LDB tem quase 17 anos e as escolas de tempo integral ainda são minoria no país, o Programa Mais Educação é uma maneira do governo fomentar e ajudar a implementar a educação integral e a ampliação da jornada escolar na educação básica.

Ressaltamos, ainda, concordando com Coelho e Menezes que, de modo geral,

[...] todos os atos legislativos consultados revelam como fim a intencionalidade da busca por uma educação integral. Espera-se que os aspectos legais se constituam sólida referência para que os governos transformem o legal em prática real (COELHO; MENEZES, 2007, p. 14).

Outro documento que reforça a mudança da jornada das escolas do período parcial para o integral é o Plano Nacional de Educação - PNE, sugerindo no capítulo relativo ao ensino fundamental, na meta 21:

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, *com previsão de professores e funcionários em número suficiente* (BRASIL, 2001). [grifo nosso]

Neste sentido, então, o decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação, no Art. 1º, estabelece:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Porém, como dito anteriormente, a ampliação da jornada escolar não garante uma educação integral, pois a nosso entender, são duas coisas inter-relacionadas, mas distintas, que comumente são correlacionadas sem uma compreensão mais profunda. A jornada ampliada deveria proporcionar uma educação integral, mas não necessariamente.

A concepção do Programa Mais Educação foi influenciada pelo “Manifesto das Cidades Educadoras”, aprovado em Barcelona em 1990 (GADOTTI, s/d; BRASIL, 2009a; BANDEIRA, 2011), que propõe o diálogo da sociedade com a escola de educação básica. Essa aproximação da escola com a cidade cria uma interação e uma troca múltipla de conhecimentos locais. Neste sentido, Gadotti discute que:

O conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania. [...] Esse ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e necessidades da população (GADOTTI, s/d, p. 3).

O Programa Mais Educação tem como público alvo as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e cidades com mais de 18 mil habitantes. Suas atividades podem acontecer “dentro do espaço escolar, de acordo com a atividade e o espaço disponível na escola, ou fora dele, mediante o estabelecimento de parcerias com outros órgãos (municipais, estaduais, federais, filantrópicos, privados)” (BANDEIRA, 2011).

1.4.1 Operacionalização do Programa

O Programa Mais Educação é implantado pelo MEC em parceria (ou através das) secretarias de educação. Ele “visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2011, p. 2). O Programa funciona da seguinte forma: a escola tem autonomia para aderir ou não. Aderindo, ela pode escolher 6 atividades dos 10 macro campos propostos, sendo obrigatório escolher pelo menos uma do macro campo “acompanhamento pedagógico” (BRASIL, 2011, p. 8). Os macro campos são:

1. Acompanhamento pedagógico;
2. Meio Ambiente;
3. Esporte e Lazer;
4. Direitos humanos em educação;
5. Cultura e artes;

6. Cultura digital;
7. Prevenção e promoção da saúde;
8. Comunicação e uso das mídias;
9. Investigação no campo das ciências da natureza;
10. Educação econômica (BRASIL, 2010).

Música faz parte do Macro campo Cultura e Artes, que é composto pelas atividades: *Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip-Hop*, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, *Percussão, Capoeira, Flauta Doce*, Cineclube, Práticas Circenses e Mosaicos (em itálico estão as atividades que trabalham com a música). No manual 2012 acrescentaram-se novas oficinas no macro campo Cultura e Artes, inclusive *Ensino Coletivo de Cordas* (BRASIL, 2012).

O Manual do Mais Educação no item sobre Cultura e Artes descreve como objetivo o “incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo” (BRASIL, 2011, p. 19). O objetivo é bastante amplo e conectado as perspectivas atuais de educação musical visam à produção e valorização do discurso do aluno quanto o do outro, além da contextualização da obra tanto no espaço quanto no tempo. Esse objetivo é para ser alcançado nas oficinas do macro Campo Cultura e artes, ou seja, nas atividades que abordam a música ou têm relação com a mesma – com suas ementas⁴ – sendo assim, foram compostas da seguinte maneira:

Banda Fanfarra

Iniciação musical por meio da Banda Fanfarra. Desenvolvimento da autoestima, integração sociocultural, trabalho em equipe e civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. Conhecimento e recriação da cultura musical erudita (BRASIL, 2011, p. 20).

Canto Coral

Iniciação musical por meio do Canto Coral. Propiciar ao educando condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do ouvinte. Integração social e valorização das culturas populares (BRASIL, 2011, p. 20).

⁴ Optei por utilizar a ementa de banda fanfarra do manual de 2010 que era a referência que tinha na época da minha pesquisa, as outras oficinas foi utilizado o manual de 2012 por ser mais atual para minhas análises.

Flauta Doce

Iniciação musical por meio da Flauta Doce, entendendo a música como linguagem, manifestação cultural e prática socializadora. O Desenvolvimento sociocultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. Aprendizado de estruturas básicas de “diálogo musical”, envolvendo leitura, interpretação e improvisação por meio de vivências artísticas coletivas com crianças e adolescentes (BRASIL, 2011, p. 21).

Percussão

Iniciação musical por meio da Percussão. Técnicas de performance em diversos instrumentos de percussão por meio de uma abordagem integradora, tratando de aspectos relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas também com performance, apreciação e criação musical. Integração social e desenvolvimento sociocultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares (BRASIL, 2011, p. 21).

Ensino Coletivo de Cordas

Desenvolvimento dos elementos técnico-musicais, bem como, do trabalho em grupo, da cooperação, do respeito mútuo, da solidariedade, do senso crítico e da autonomia. Percussão Corporal, Jogos Musicais e Dinâmicas de Grupo como ferramentas do processo de ensino-aprendizagem musical. Construção de instrumentos musicais alternativos. Execução, apreciação e criação musical. Repertório com peças de variados estilos e gêneros musicais. Valorização da cultura brasileira e das culturas regionais (BRASIL, 2012, p. 19).

Hip Hop – “Valorização do Hip Hop como expressão cultural juvenil que busca enraizamento indenitário local/global. Estímulo ao protagonismo juvenil na concepção de projetos culturais, sociais e artísticos a serem desenvolvidos na escola ou na comunidade” (BRASIL, 2011, p. 21). Por sua ementa e pelo material fornecido pelo MEC para esta oficina (pick ups, microfones, etc.), ela poderia envolver a música, pois o rap e o DJ’s fazem parte do movimento *Hip Hop*. No entanto, em pesquisa sobre o Mais Educação em escolas municipais de João Pessoa, as oficinas de *Hip Hop* encontradas trabalhavam apenas com a dança (cf. BARROS; PENNA 2012).

Outra oficina que trabalha com música indiretamente é a *Capoeira*:

Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres (BRASIL, 2012, p. 22).

Em uma breve análise das ementas propostas, podemos observar tanto o foco no desenvolvimento em fatores ligados à música - iniciação musical, aprimoramento de técnicas vocais, aprendizado de estruturas básicas de “diálogo musical”, aprendizado de técnicas em diversos instrumentos de percussão; como fatores, também ligados, ao desenvolvimento de competências não musicais como autoestima, integração sociocultural, trabalho em equipe, enraizamento indenitário local/global, desenvolvimento sociocultural pela valorização das práticas populares e prática socializadora entre outras. Porém, geralmente esse segundo tipo de foco tem sido mais recorrente não só no pensamento ideológico que alicerça esses programas, mas também tem se evidenciando na prática.

As oficinas são desenvolvidas no horário oposto ao curricular (contra turno), configurando assim a jornada ampliada. Fica a critério das escolas selecionarem os alunos que participam das atividades do programa. Assim, a escola deve servir almoço aos alunos que participam do programa.

Cada escola tem um *professor comunitário*, que é responsável pelo programa na escola. Geralmente, é ele que fica responsável pela seleção dos monitores. O principal critério de seleção do professor comunitário é ter curso superior em pedagogia ou licenciatura na área de educação.

Segundo os documentos:

Fica definido que as atividades a serem desenvolvidas para implementação da educação integral deverão ser coordenadas por um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas – chegando preferencialmente a quarenta horas -, que será denominado “Professor Comunitário”. Os custos dessa coordenação referem-se à contrapartida a ser oferecida pela Entidade Executora – Eex (BRASIL, 2010, p. 11).

As atividades estão a cargo de *monitores* que segundo o *Manual da educação integral* para obtenção de apoio financeiro através do *Programa Dinheiro Direto na Escola*, no exercício de 2010, devem ser preferencialmente estudantes universitários com formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoa da comunidade com habilidades apropriadas.

Segundo o referido documento,

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, *preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas*, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2010, p. 13). [grifo nosso]

É importante reconhecer que o proposto pelo documento na citação anterior se torna bastante difícil de acontecer, devido ao caráter voluntário⁵ que o monitor tem dentro do programa. Muitas vezes, como aconteceu em nossa pesquisa de campo, os monitores são pessoas sem formação pedagógica, próximas a alguém da escola, selecionados por alguns critérios de escolha, como veremos mais adiante (BRITO 2011; PEREIRA, 2012; BARROS; PENNA 2012).

1.4.2 Cadernos do Programa Mais Educação

Para apoiar a implementação do programa Mais Educação, foram lançados três livros que trazem concepções sobre educação integral e servem de orientações para implementação do programa. O primeiro é intitulado *Gestão Inter setorial no Território*, trata dos marcos legais do Programa; das temáticas: educação integral e gestão Inter setorial; da estrutura organizacional e operacional do Programa; dos projetos e programas ministeriais e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios (Fig. 1). Na apresentação desse volume salienta-se que:

A educação integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais lúcidos educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas implantando propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos (BRASIL, 2009a, p. 8).

⁵ O monitor recebe apenas uma ajuda para o ressarcimento de despesas de transporte e alimentação ganhando 60 reais por turma podendo acumular até 5 turma 300 reais (BRASIL, 2010, p. 15).



Figura 1 – Capa do Caderno Gestão Inter setorial no Território (BRASIL, 2009a).

Para que haja uma educação integral de fato a elaboração de uma concepção bem alicerçada e que consiga chegar às escolas e é essencial a articulação dos vários ministérios cada um dando sua contribuição para alcançar todo o Brasil.

O segundo volume (BRASIL, 2009b, p. 9), intitulado *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* traz uma ampla discussão, considerando “a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da educação integral, este texto procura auxiliar a reflexão para construir o debate nacional” (Fig. 2). Esse documento apresenta as concepções sobre educação integral principalmente ligado a uma visão que articula os diversos saberes.

Um terceiro, intitulado *Rede de Saberes Mais Educação*, propõem alternativas para a elaboração de propostas metodológicas de educação integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários, representados na forma de Mandalas de Saberes (FIG. 3). “A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da *escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado*” (BRASIL, 2009c, p. 15, grifos meus).



Figura 2 – Capa do Caderno Texto Referência para Debate Nacional (BRASIL, 2009b).

Concordando com Silva e Silva:

Os documentos norteadores do Programa Mais Educação defendem a educação integral como a referência de organização das ações vinculadas, com ênfase na construção de projetos pedagógicos, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação (SILVA; SILVA, 2010, p. 2).

De modo geral, o Programa Mais Educação sugere a construção de uma educação integral a partir de uma articulação com outras políticas públicas, tendo como pressupostos a intersetorialidade e a intergovernabilidade, instituindo o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Além das parcerias intersetoriais e intergovernamentais, o Programa Mais Educação pressupõe o diálogo com as redes de educação.

Outro pressuposto que alicerça a concepção do programa Mais Educação e que está presente nos três cadernos é o das cidades educadoras. Essa ideia propõe que a cidade é um espaço potencial para a aprendizagem, esse paradigma faz parte da ideologia de vários autores, um dos mais importantes é Paulo Freire.

Freire aponta que, “Enquanto educadora, a Cidade é também educanda” (2001, p. 23). Gadotti, apoiado na concepção de Freire, afirma que em uma cidade educadora todos os

seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. “É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços” e a escola, “educando a cidade numa troca de saberes e de competências” (GADOTTI, s/d, p. 1).

Os três cadernos fazem diversas citações sobre a possibilidade de a cidade ser geradora de aprendizagem. O texto sobre *Gestão Inter setorial no Território* propõe que: “a educação integral torna-se mais potente à medida que é entendida como um *projeto de cidade*. Esse entendimento decorre de processos contínuos de negociação, pactuação e acordos formalizados entre todos os envolvidos” (BRASIL, 2009a, p. 46, grifo nosso).

O texto *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* sugere algo mais prático:

Contextualizado nos objetivos e metas gerais que caracterizam a atuação sistêmica, o projeto pedagógico deve preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades *de interação com a comunidade e com a cidade* por meio da visita a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2009b, p. 38, grifos nossos).

O terceiro volume, *Rede de Saberes Mais Educação*, aponta que educação não acontece apenas no espaço escolar, mas em todo um território e “deve expressar um projeto comunitário”. “*A cidade é compreendida como educadora*, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (BRASIL, 2009c, p. 31 grifo nosso).

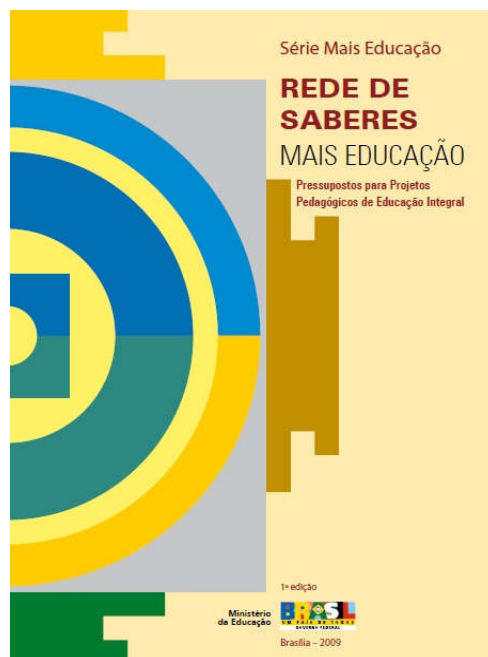


Figura 3 – Capa do Caderno Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c).

A articulação dos saberes da comunidade com os da escola é um dos focos centrais no Mais Educação. Para uma educação integral essa troca de saberes e competências tornam-se condição essencial, pois os alunos não são seres isolados do mundo que os cercam.

Nessa perspectiva, Gadotti descreve que o papel da escola é:

[...] contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade (GADOTTI, s/d, p.5).

Ele continua propondo que, numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, diante da diversidade que é composta a cidade.

O cidadão da cidade educadora presta atenção ao diferente e também ao “deficiente”, ou melhor, ao portador de direitos especiais. Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola (GADOTTI, s/d, p. 5).

Assim, a concepção da cidade educadora visa à formação de cidadãos que vejam na diferença uma riqueza e não uma deficiência, para assim, a partir daí, saber respeitar a diversidade cultural que cerca a cidade.

Como vimos, a educação integral faz parte da história brasileira, apesar dos encontros e desencontros. Mas, há na nossa história muitas referências sobre o ensino integral. Essas discussões na atualidade sobre educação integral não são algo inédito, mas o ressurgimento de uma concepção que esteve em momentos importantes da educação brasileira.

O Programa Mais Educação é um reflexo dos debates sobre a educação integral. Porém, esse espaço tem sido pouco investigado e consequentemente compreendido. Ao nosso entender, o ensino em tempo integral deve estar articulado a uma concepção consistente de educação integral.

Apesar do recente início do Mais Educação, ele já está presente em muitas cidades brasileiras. No caso da oficina de banda fanfarra, tem sido uma oportunidade para muitas escolas terem sua própria banda, já que muitas não possuem, principalmente em datas como o desfile cívico em 7 de setembro. Assim, no próximo capítulo discutiremos mais sobre bandas e como essa oficina tem sido uma das mais encontradas nas escolas.

1.5 Concepções do Mais Educação sobre educação integral

O programa Mais Educação tem um paradigma de educação integral abrangente e que tem como ponto central o diálogo entre a comunidade e a escola numa troca de saberes constante. O Programa apresenta pelos menos seis diretrizes para educação integral que passarei a apresentar.

Em primeiro *a instituição escolar: saberes, currículo e aprendizagem*, na concepção do Programa a escola é um lugar de múltiplas aprendizagens e “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL *Apud* BRASIL, 2009b, p. 28). Dessa maneira, a visão da escola como responsável para transmitir apenas conhecimento sistemático e legitimado, na perspectiva do Programa esse é apenas uma pequena parcela do que aprendemos na escola, mas existem múltiplas outras aprendizagens que não nos damos conta dentro desse espaço, dessa forma, a educação integral traz essas “formas de aprendizagem” à tona para ser valorizada e reconhecida.

Um dos pontos centrais da concepção de educação integral do Mais Educação é a *relação escola e comunidade*. O Programa se utiliza do termo de Torres “comunidade de aprendizagem” que define como sendo:

[...] uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES *Apud* BRASIL, 2009b, p. 31).

Dessa forma, a escola deve funcionar como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores sociais e saberes sociais. Assim, se constrói um projeto educativo e cultural próprio constituído dos saberes oriundos de diferentes contextos numa troca de saberes constante.

O documento aponta ainda o diálogo como sendo uma ferramenta eficaz para a aprendizagem. Continua sugerindo que a escola está situada numa comunidade com especificidades culturais e que reconhecer essas especificidades, é importante para depois ampliarmos para outras num diálogo proporcionando um reconhecimento, aceitação e valorização de novas culturas. Assim,

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (BRASIL, 2009b, p. 33).

Neste tipo de perspectiva, como aponta Nóbrega e Silva (2010), a escola se torna afetada de forma positiva pelas *práticas comunitárias*, gerando uma múltipla troca de saberes.

Outro ponto importante para concretização da educação integral está ligado ao *tempo e espaço*. Tendo em vista que todos os espaços são educadores - cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças etc. – cabe à “escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento formação de educadores na perspectiva da educação integral” (BRASIL, 2009b, p. 35). A definição de tempo que o programa tem é mais abrangente do que a de ampliação da jornada escolar, segundo os documentos do programa:

Nesse processo de aprender, o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da

comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola (BRASIL, 2009b, p. 35).

Desta maneira, *os trabalhadores em educação no contexto da educação integral* precisam ser qualificados para tal tarefa. A valorização e qualificação do profissional que atua nesse espaço deve ser prioridade, além da infraestrutura adequada. Ainda a gestão democrática deve ser o princípio norteador desses espaços, dando voz a todos que fazem parte desse processo, para, assim, se ter uma educação integral de fato.

[...] cabe as direções potencializar a participação social: dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais, de moradores, dentre outros grupos constituídos na comunidade que queiram participar, solidariamente, do projeto escolar, bem como conselhos de idosos, de mulheres, os movimentos negros de artistas e outros (BRASIL, 2009b, p. 38).

O programa prevê um novo paradigma de gestão centrado na “intersectorialidade”, uma vez que este possibilita articular as diversas políticas setoriais para a resolução dos problemas educacionais.

O programa MAIS EDUCAÇÃO traz a intersectorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo. [...] trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (BRASIL, 2009 a, p. 24).

Desse modo, cada setor deve se comprometer, dando sua contribuição de acordo com o seu potencial, subsidiando para a fixação da educação integral no Brasil.

Para a elaboração de um projeto político pedagógico na perspectiva da educação integral o documento usa uma mandala⁶:

A Mandala para o programa Mais Educação funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz

⁶ A Mandala, “é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza” (BRASIL, 2009c, p. 23).

de promover condições de troca entre saberes diferenciados. A educação intercultural pode ser comparada a um sistema dinâmico, imprevisível, um árduo trabalho de liberdade, de devir histórico, um esforço incessante de nos reconhecer em constante mutação. A educação pode ser vista, assim, como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem sucessivamente novas formas (BRASIL, 2009c, p. 23).

A mandala do Mais Educação é uma síntese, ela reúne os principais ingredientes que devem integrar a elaboração dos projetos pedagógicos (Fig. 4).

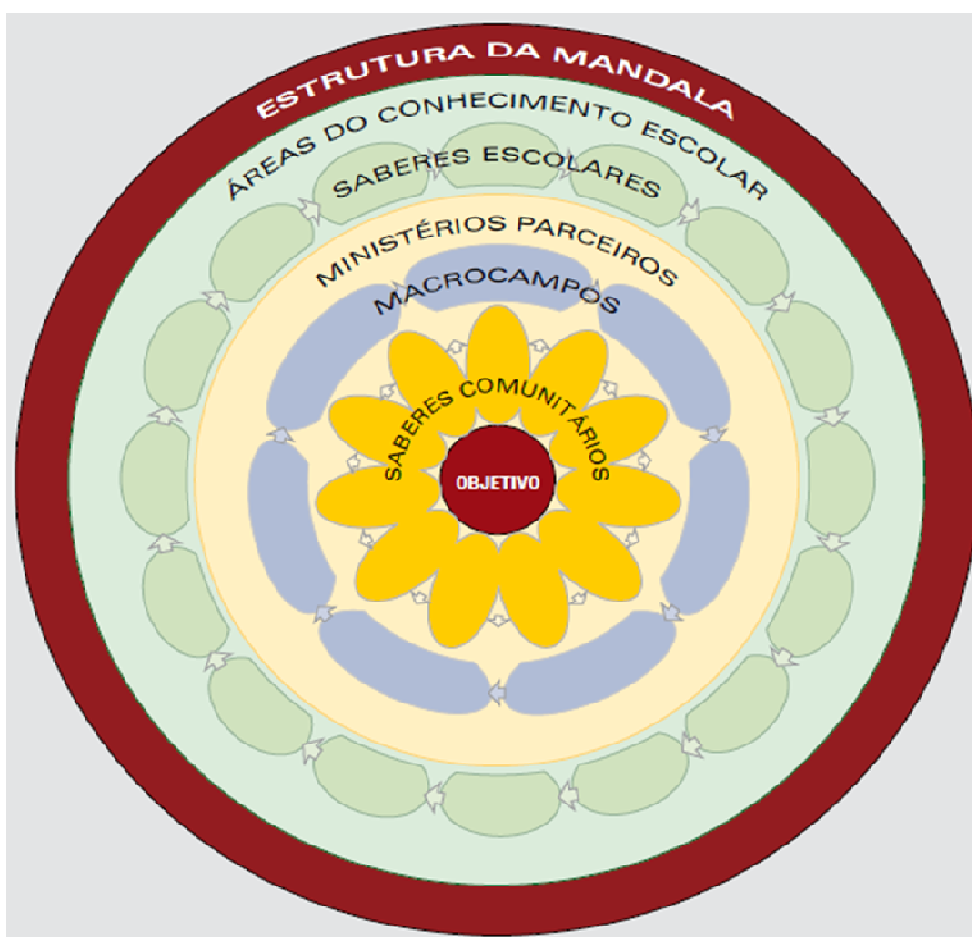


Figura 4 – Estrutura da Mandala do Mais Educação.

1. Ao centro o objetivo: a construção de Projeto de Educação Integral
2. No segundo círculo, situar os saberes comunitários selecionados.
3. O círculo seguinte é o espaço reservado para a identificação dos Macrocampos. Eles apresentam as áreas onde se situam os programas de governo.
4. Em seguida aparecem as áreas onde se situam os ministérios que compõem o programa.

5. Os saberes escolares integram o círculo seguinte. (BRASIL, 2009c, p. 34)

Dessa maneira, a Mandala fica estruturada assim (FIG. 5):

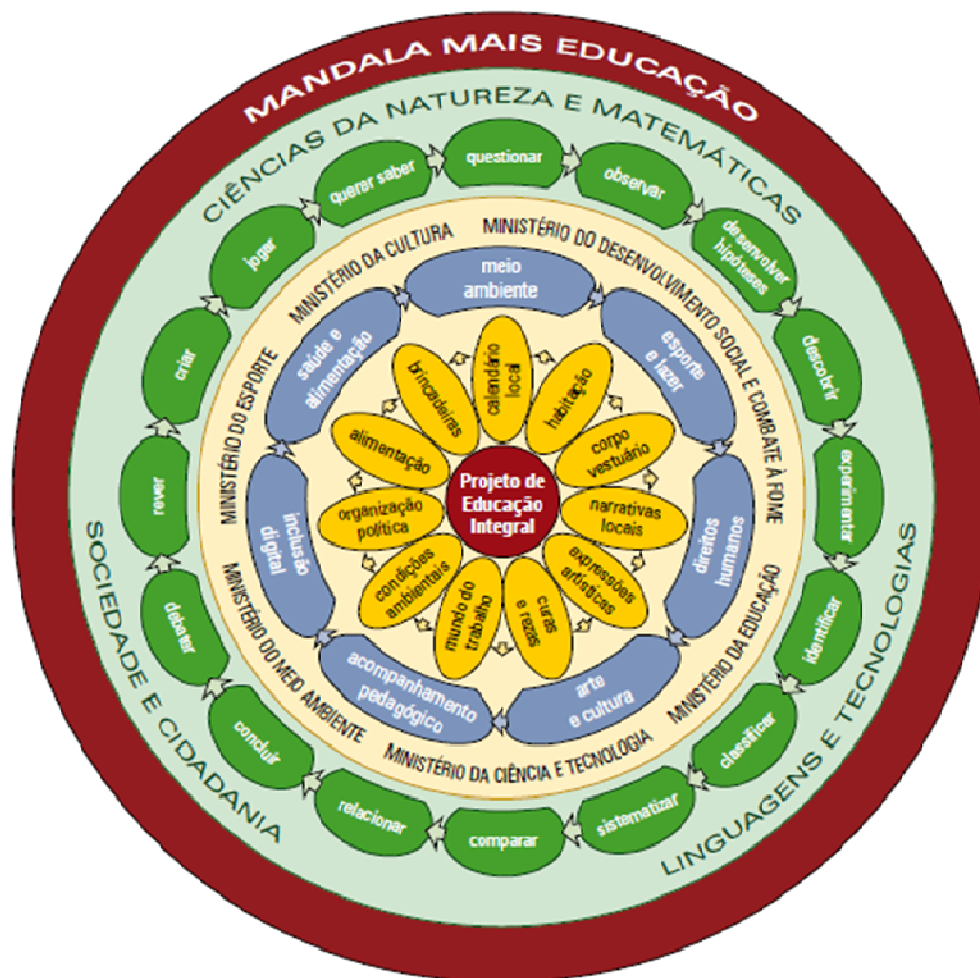


FIGURA 5 – Mandala do Mais Educação.

O Programa tem uma concepção bastante abrangente, mas existe um forte e claro discurso numa educação compensatória. Os documentos deixam clara a proposta de educação que visa a equação social. Concordando com Nóbrega e Silva o programa:

[...] preocupa-se em compensar as necessidades existentes, como a ocupação do tempo ocioso das crianças e jovens. Com a educação compensatória ao invés de tratar as “desigualdades” educativas, coloca-se para a escola o dever de compensar outras necessidades que não se encontram na sua “responsabilidade” (2010, p. 9).

Portanto, a abrangência da concepção dependerá da interpretação dos coordenadores de cada cidade e estado para efetivação do Programa de forma representativa nos diversos estados do Brasil. O foco no qual cada lugar dará à execução do Mais Educação dependerá de vários fatores que não cabe discutir aqui.

2 APRENDIZAGEM MUSICAL EM BANDAS MUSICAIS

Usando uniformes parecidos com os dos militares, marchando pelas ruas, as bandas civis convidavam as pessoas a segui-las em procissões, funerais, festas de padroeiros, na Semana Santa e em outras festas religiosas, bem como nas comemorações cívicas, eventos políticos, inaugurações, Proclamação da República, Independência, enfim, suas atividades ocupavam todos os espaços nas sociedades. Tais associações desempenharam um papel importante na vida social e cultural das cidades, pois suas apresentações aconteciam em eventos distintos que ocorriam em épocas festivas do ano. As bandas puxavam multidões em procissões, em comícios e atividades cívicas, faziam as pessoas dançarem, refletirem e se emocionarem, ressaltando a espiritualidade ou promovendo entretenimento (COSTA, 2011, p. 257).

Não há como negar o importante papel das bandas musicais na sociedade e na formação de diversos músicos espalhados pelo Brasil, principalmente em cidades interioranas. Esse espaço potencial de formação musical tem sido timidamente explorado, principalmente no que se refere o processo de ensino e aprendizagem musical, destacando-se, nesse sentido, os trabalhos de Costa (1997; 2008), Moreira (2007) e Campos (2008).

Neste capítulo apresento uma breve discussão sobre o papel das bandas na sociedade e o processo de ensino e aprendizagem musical em bandas musicais. Busco conhecer e analisar como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem de música em bandas, enfatizando seus aspectos sociais e suas importâncias como agentes culturais em nosso país. Discutimos ainda a importância da relação social proporcionada pelas bandas musicais, que propicia tanto o aprendizado musical como o desenvolvimento integral dos indivíduos participantes, devido às características particulares do processo de ensino e aprendizagem em bandas. Por fim, destaco as oficinas de banda fanfarra ligadas ao Programa Mais Educação, analisando sua ementa.

2. 1 Bandas: indispensáveis!

Para quem mora em cidades do interior é bastante comum ter bandas musicais participando de diversos movimentos culturais e artísticos da comunidade. Além disso, muitas vezes a banda é o único espaço de formação musical disponível da cidade. Almeida (2008, p. 1), constatou que, em algumas cidades do interior do Ceará, o ensino de música fica a cargo muitas vezes das bandas de música, e que na maioria dessas comunidades “esta é a principal forma de acesso direto” ao ensino e a aprendizagem de música.

Esses espaços tornam-se um celeiro de formação de músicos, e estes, em muitos casos, continuam sua formação nos grandes centros e em universidades, criando um vínculo entre sua cidade e os grandes centros. Um exemplo na Paraíba é o de Radegundis Feitosa (1970-2010), que veio de Itaporanga uma cidade interiorana, formou-se na Universidade Federal da Paraíba, fez curso de mestrado e doutorado no exterior e passou a ser reconhecido internacionalmente, porém sem esquecer suas raízes e sua terra, sempre voltava para Itaporanga, fomentando e estimulando a formação de outros músicos na sua cidade.

Costa (2011, p. 242) também destaca a importância das bandas nas cidades mais distante dos grandes centros, descrevendo que “as bandas constituíram-se, muitas vezes, como uma das únicas manifestações culturais das pequenas cidades interioranas. Podem ser pequenas ou grandes e em diversos estilos, como de fanfarra, marcial, de coreto, entre outros”. Ou seja, as bandas fazem parte da formação cultural das cidades que a possuem.

É importante destacar também que esses espaços se transformam em um espaço coletivo integrador, em que os músicos compartilham experiências musicais e de vida, de modo que as bandas se tornam um centro de formação não só musical, mas para a própria vida (profissional e social). Sobre isso, Costa aponta que:

Vinculadas a diferentes momentos de uma comunidade, as bandas de música caracterizam-se também por seu aspecto coletivo e integrador. Essas sociedades musicais se apresentam como lugares onde se articulam idéias e imagens, ritos e práticas que exprimem a via escolhida pelo grupo para a sua inserção na sociedade, melhor dizendo, elas constroem espaços de sociabilidade, afirmando uma determinada cultura e identidade. São conjuntos associados ao espaço público, ocupado por uma coletividade. Com elas, os eventos públicos ganham um novo e poderoso ingrediente, sendo este capaz de mobilizar uma parcela significativa da população, despertando sentimentos coletivos, pois as bandas estão presentes nos momentos mais importantes da sociedade (COSTA, 2011, p. 259).

Diferentemente de outros espaços coletivos musicais, como as orquestras sinfônicas, as bandas tiveram desde cedo seu espaço garantido na legislação. Conforme Campos (2008, p. 105), D. João VI decretou que cada regimento deveria ter uma banda de música para as comemorações cívicas e militares. Assim, desde o Império, as bandas já estavam resguardadas por uma lei que fomentava a sua formação em todo o território nacional, o que nos mostra o quanto eram importantes.

Costa descreve ainda a tradição das bandas desde o período colonial, destacando que:

Em relação à relevância das bandas de música brasileiras, fruto de uma tradição que vem desde os tempos remotos do Brasil colonial, as bandas de música atuaram como celeiro de inúmeros gêneros musicais (entre eles, gêneros populares como a polca, a mazurca, a quadrilha e o maxixe). Tais bandas exerceram um papel de suma importância no processo cultural da sociedade brasileira, criando desta maneira, espaços de sociabilidade. Além disso, as bandas também contribuíram para o aprendizado musical, revelando grandes maestros, compositores e instrumentistas (COSTA, 2011, p. 242).

As bandas desempenham diversas funções musicais em uma sociedade, entretanto destaco cinco funções segundo a listagem de Allan Merriam: função de comunicação; função de impor conformidade às normas sociais; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; função de contribuição para a integração da sociedade; função de divertimento, entretenimento (HUMMES, 2004, p. 18; FREIRE, 2011, p. 120-181).

Na *função de comunicação* é importante destacar que o som é produzido por uma “pessoa” para outra “pessoa”. A produção musical assim, depende tanto de quem produz como de quem escuta, de modo que, essa relação, pressupõe a função de comunicação. A banda lança o som sobre a cidade alcançando diversas pessoas, que compartilham, como ouvintes, dessa prática musical.

Em relação à *função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura*, Merriam (1964) considera que o som musical expressa valores, crenças e atitudes das pessoas de uma cultura particular, contribuindo, conseqüentemente, para continuidade e estabilidade da cultura.

Quanto à *função de impor conformidade às normas sociais* e a *função de contribuição para a integração da sociedade*, são dois pontos mais fortes das bandas. Não apenas no ensaio, mas nas apresentações públicas, as bandas conseguem juntar um número muito grande de ouvintes e músicos. Se pensarmos em relações às outras práticas musicais, as bandas possuem um número de integrante bem maior, e suas apresentações, na maioria das vezes são de caráter público.

Por fim, a *função de divertimento/entretenimento*, apesar do conceito de diversão variar de cultura para cultura as bandas fazem parte de diversos momentos de lazer na sociedade, em que servem como distração e comemoração entretendo a sociedade⁷.

Importante lembrar que, segundo Hummes (2004, p. 19) “a música é claramente indispensável para uma promulgação apropriada das atividades que constituem uma

⁷ Para uma discussão mais ampla sobre as funções de Merriam ver FREIRE, 2011; MERRIAM, 1964.

sociedade”. Deste modo, as bandas desempenham um papel importante na sociedade, já que elas estão presentes em quase todas as cidades brasileiras.

Neste sentido, também Tinhorão, estudioso de música popular brasileira, afirma que: “Na verdade, uma das poucas oportunidades que a maioria da população das principais cidades brasileiras tinha de ouvir qualquer espécie de música instrumental [...] era de fato a música domingueira dos coretos das praças ou jardins, proporcionada pelas bandas marciais”. As bandas faziam parte da rotina semanal e criava-se, assim, um forte vínculo e apego da sociedade com as bandas musicais, tornando-as em elemento importante para formação cultural das cidades (TINHORÃO *Apud* CAMPOS, 2008, p. 105).

Dessa forma, as bandas sempre estiveram presente de uma forma ou de outra na sociedade brasileira. Desempenhando diversas funções e proporcionando a formação de músicos e ouvintes nos vários cantos do Brasil, sendo muitas vezes a única referência sonora de alguns períodos.

No início do século XX, com a possibilidade de gravação, ao invés de apenas concertos públicos, passa a haver a possibilidade de se ouvir músicas registradas em um suporte. Nesse momento, também há evidências do importante papel das bandas, como aponta Costa:

Já no início do século XX, a banda de música foi a protagonista das primeiras gravações em disco da Casa Edison. Anacleto de Medeiros, o grande mestre do schottisch e da quadrilha e fundador da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio em 1896, foi um dos primeiros músicos brasileiros a participar de uma gravação (COSTA, 2011, p. 249).

De modo geral, os regentes das bandas exercem várias funções, tanto no ato de ensinar, reger, tocar e algumas vezes administrar a banda. Ele acaba, em muitos casos, tendo que administrar a banda em todos os aspectos. Almeida aponta que o regente tem hegemonia na seleção das músicas a serem interpretadas, na medida em que o repertório é validado pela escolha do regente, com base nas relações de poder estabelecidas no interior da própria banda (ALMEIDA, 2008, p. 3).

As bandas participam ativamente da vida da sociedade, não só nas comemorações do 7 de setembro, mas em todos os atos importantes que acontecem nas cidades interioranas. Destacarei agora a sua função educativa.

2.2 A funções educativas das bandas

Em primeiro, destaco a importância da interação social estabelecidas entre os participantes de uma banda, pois o convívio cria um vínculo muito forte entre os membros, cada um identifica-se com o outro, tornando o grupo um todo coeso. Arroyo (2002) afirma que a simples prática musical pode causar algum tipo de aprendizagem e, a partir dessa perspectiva, entendermos que “existem muitas outras pessoas que ensinam música e que facilitam o acesso à música sem necessariamente pensar em si mesmas como professores no sentido formal”. Amigos, regente, porteiro, etc., todos podem ser interlocutores de formação. Essa relação entre membros de uma comunidade é chamada por Swanwick de *espaço intermediário*, que é um espaço potencial para aprendizagem (SWANWICK, 2003, p. 14).

Campos, ao analisar a aprendizagem musical em bandas, destaca que:

É importante considerar não apenas os aspectos ligados à prática musical, mas aos conhecimentos resultantes das relações de socialização, inclusive aqueles produzidos na escola – lugar onde as relações sociais e as práticas musicais se com Figuram de forma particular (CAMPOS, 2008, p. 107).

Assim, são múltiplas as aprendizagens produzidas pela aglomeração de pessoas em torno de um eixo comum, a aprendizagem musical. Neste sentido, Campos ainda destaca que “as atividades desenvolvidas pelas bandas e fanfarras escolares contribuem tanto para *aquisição de valores e incorporação de comportamentos quanto para a ampliação de experiências musicais*” (CAMPOS, 2008, p. 109, grifos nossos).

O ensino e a aprendizagem musical são realizados de múltiplas maneiras em uma banda. Costa, ao investigar a Banda 12 de Dezembro, destacou que:

A diversidade de situações de aprendizagem musical na Banda 12 de Dezembro permite ao aluno não só aprender como também ensinar aos colegas, pois os contatos, as trocas de informações e todo o processo de integração social acontecem fluentemente (COSTA, 2008, p. 87).

Neste caso, o ensino acontece através da experimentação de forma prática, e a partir da interação com os demais participantes, numa troca mútua de saberes. Neste sentido, essa troca de saberes entre os participantes proporciona um contato com uma diversidade de “mundos musicais”, nos termos de Ruth Finnegan (*apud* ARROYO, 2002). Deste modo, o ensino e a aprendizagem acontecem em qualquer lugar e momento, e a aprendizagem musical nas bandas é constante.

Destarte, a educação musical e as pesquisas em ensino e aprendizagem musical devem estar atentas para os distintos processos de aprendizagem musical, principalmente os que estão alicerçados a partir da interação social, como é o caso das bandas. Arroyo (2002, p. 98) aponta que em “qualquer prática musical estão implícitos o ensino e a aprendizagem de música, que nenhuma prática é melhor que outra, mas que cada uma deve ser compreendida no seu contexto de construção e ação”.

Queiroz argumenta ainda tal aspecto, afirmando que:

[...] a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos. Dessa maneira, somente criando estratégias plurais e entendendo a música como algo que tem valor em si mesmo, mas que também traz outros sentidos e significados, poderemos pensar num verdadeiro diálogo entre educação musical e cultura (QUEIROZ, 2004, p. 106).

O ensino e a aprendizagem em bandas acontecem de forma múltipla. Os diversos integrantes da banda são ao mesmo tempo professores e alunos. Segundo Campos (2008, p. 107) as relações sociais que se estabelecem entre eles geram diversos novos conhecimentos, pois “o aprendizado musical torna-se apenas um dos aprendizados possíveis”.

Na mesma direção, Costa (2008) destaca que:

Para muitos, as bandas de música são conjuntos musicais criados para entreter ou “decorar” solenidades cívicas e religiosas. O que nem todos sabem, no entanto, é que entre outras funções, essas agremiações funcionam como singulares espaços de ensino e aprendizagem musical, onde os alunos aprendem música e lições de vida, num universo de intensiva socialização (p. 80).

Costa (2008) aponta ainda que, muitas vezes, as bandas são os únicos espaços de formação musical da cidade e “único local destinado ao ensino músico-instrumental”. Devido à falta de apoio, essas bandas vão se organizando e se mantendo de forma bastante precária, mas procurando superar os obstáculos para se manterem fazendo música. Apesar de todas essas aprendizagens possíveis, a maioria das bandas seguem uma metodologia com característica que tornam esses espaços similares um ao outro. Aulas coletivas de teoria, solfejo, foco na notação musical e prática de conjunto.

Kandler, em pesquisa sobre processo de musicalização dos instrumentistas de sopro das bandas de música da região do meio oeste do Estado de Santa Catarina, percebeu que:

A metodologia tradicional de ensino de instrumentos de sopro [em bandas] é geralmente dividida em quatro fases consecutivas: aula coletiva de teoria e divisão musical; aula individual de divisão musical; aula individual de instrumento e prática em conjunto (KANDLER, 2010, p. 294).

Esse processo repete-se em muitas outras bandas, sendo quase pontos comuns entre todas as bandas. De certo modo as bandas mantêm características de um ensino de música tradicional, com foco na leitura musical, diferenciando-se do processo oral que se sucede em muitos casos de ensino e aprendizagem musical em manifestações populares. Neste sentido Cajazeira aponta que:

Diferente da maioria das manifestações musicais populares, a banda de música não tem a tradição da oralidade. Segue a cultura da educação musical tradicional, ou seja, os princípios básicos que regem o ritmo, a melodia, a harmonia e os sinais que compõem a notação musical (CAJAZEIRA, 2004, p. 37).

A seguir, passarei a apresentar alguns pontos comuns na formação dos músicos de bandas que foram observados em pesquisas na área.

2.3 Características da aprendizagem musical em Bandas

Alguns processos de ensino e aprendizagem de música têm sido bastante recorrentes em diversos estudos sobre a metodologia didático-pedagógico em bandas musicais. Dentre eles destaquei alguns que são: o professor é alguém do meio; a vivência socializadora; ensino e aprendizagem de forma intuitiva.

2.3.1 O professor é alguém do meio

De modo geral, o regente ou professor é alguém que já fez parte de alguma banda ou é integrante da própria banda, e passa a ensinar aos novos participantes. Assim, todos têm potencial para se tornar um professor um dia, quando tiverem uma maior experiência sem necessariamente terem que passar por uma “formação pedagógica”.

Essas experiências adquiridas ao longo da permanência em bandas muitas vezes não correspondem apenas aos aspectos técnicos instrumentais, mas envolvem também aspectos pedagógicos, decorrentes de anos de participação nas bandas. Neste caso, se ensina da mesma forma em que se aprendeu.

Como descreve Costa:

Nelas [nas bandas], com os escassos recursos materiais disponíveis, os alunos aprendem coletivamente, nas poucas opções de espaço físico que a banda tem como abrigo, *orientados, geralmente, por um professor formado musicalmente dentro do universo das bandas de música* (COSTA, 2008, p. 80) [grifo nosso]

Essa cena repete-se em outros espaços formativos musicais. Prass (2004, p. 101), em pesquisa sobre uma escola de samba, destaca que o ensino e a aprendizagem neste espaço é um processo contínuo, e os mais experientes seguem como professores, orientando os novatos. Ela continua: “na bateria não há separação entre situações de aprendizagem e de performance”, os percussionista em performance também conseguem aprender e ensinar.

Em outro caso, Arroyo (1999, p. 196) ao pesquisar sobre a aprendizagem musical entre os congadeiros, destacou que esta acontecia através da escuta das performances dos adultos, e o que os mais experientes passam para os músicos mais novos vai muito além de apenas aspectos técnicos musicais. Essas características repetem-se nas bandas, onde o tempo de experiência no espaço “forma” o professor.

2.3.2 Vivência Socializadora

Outra característica importante a se notar é o processo de socialização que acontece nesse tipo de espaço. Há uma troca de saberes entre os diversos integrantes de uma banda, os participantes e maestros. Costa (2008, p. 80) destaca, sobre o processo de aprendizagem musical em banda, que “o processo de transmissão e apropriação musical se expande e se completa nos ensaios, nas apresentações e na convivência social cotidiana no universo da banda”. Assim, entre a aprendizagem musical e a performance há uma linha muito tênue, sem uma clara distinção.

Merriam considera que:

[...] a aprendizagem musical [é] um longo e contínuo processo, e recorre ao conceito de “enculturação” para explicar as fases de aprendizagem dentro de uma cultura musical, que podem acontecer em situações habituais e cotidianas, sem períodos ou lugares específicos, como também em ocasiões explícitas de transmissão, em espaços e momentos programados e destinados à aprendizagem musical (MERRIAN *Apud* COSTA 2008, p. 82).

A interação social entre os membros da banda é uma das características comuns nesse tipo de espaço. Gonçalves et al (2001, p. 3) destaca quatro consequências sobre esse processo de interação social proporcionadas em bandas: processo grupal; identidade; afetividade; tradição.

O *processo grupal* se refere a “um constante movimento dialético entre seus atores” proporcionado pela junção de várias pessoas com um eixo comum. *Identidade* é construída em meio às relações sociais que o sujeito estabelece, sendo que o autor ainda aponta que “a construção da identidade desses músicos assim como em outras etapas de sua vida e profissão vai sendo tecida em meio aos referenciais por eles assumidos” (p. 3). *Afetividade* é vista como um fenômeno presente em todas as relações pessoais, englobando os sentimentos, as emoções e os vínculos. O autor aponta, ainda, que a afetividade deva ser considerada como toda expressão de sentimentos, sejam eles “positivos ou negativos”. Por fim, a *tradição* é uma característica das bandas, pois elas visam manter um conjunto de práticas, construídas no decorrer do tempo.

2.3.2 Ensino e aprendizagem de uma forma intuitiva

Esse processo de aprendizagem musical de forma intuitiva se sucede muitas vezes através da imitação. Prass (2004, p. 102), pesquisando sobre escolas de samba, destaca que “mostrar é um procedimento básico dentro do processo de ensino na bateria”. Assim, ao ver o músico demonstrando, o aprendiz passa a imitá-lo tentando reproduzir o som com as mesmas características. A autora continua descrevendo que, de certa maneira, cada um “inventa sua própria técnica de aprendizado” (p. 139).

Essa forma particular de aprender e de ensinar, essa etnopedagogia de educação musical que fui procurando compreender a partir de minha própria experiência como aprendiz de tamborim, esteve marcada por alguns procedimentos básicos, geradores dos saberes musicais valorizados neste cenário, a saber: *a imitação, a improvisação e a corporalidade, frutos da socialização* (PRASS, 2004, p.149-150, grifos nosso).

Prass ainda destaca que o saber individual só faz sentido associado ao saber do grupo, enfatizando a prática socializadora que é característica de espaços de prática coletivas musicais, como é o caso das escolas de sambas e das bandas.

Assim, podemos destacar a imitação como sendo o metodologia pelo qual a aprendizagem intuitiva se faz. Costa aponta esse processo com sendo importante na aquisição do conhecimento técnico instrumental em bandas.

Através das orientações do professor, *da imitação e repetição de movimentos de execução instrumental*, os alunos adquirem consciência de suas ações, situam os limites, tanto de suas habilidades instrumentais como das possibilidades do instrumento, e assim vão adquirindo desenvoltura no desempenho (COSTA, 2008, p.103). [grifo meu]

Prass (2004) ainda traça a importância da imitação na aprendizagem musical, descrevendo esse processo:

No caso da aprendizagem musical, a imitação engloba uma escuta imitativa que acompanha a observação dos gestos de maneira simultânea, trabalhando interiormente com imagens aurais que são recursos que serão acionados sem a presença do imitado, à medida que o imitador construiu internamente essas referências (PRASS, 2004, p. 151-152).

Esses três processos - o professor é alguém do meio; vivência socializadora; ensino e aprendizagem de uma forma intuitiva - característicos do processo de ensino e aprendizagem musical em bandas apontam para um eixo comum, destacado por diversos autores, em que ensina-se e aprende-se música “musicando” (SWANWICK, 2003; SCHAFER, 1991), isso devido à música ser som e dever soar.

2.4 Bandas no Programa Mais Educação

Tendo em vista que esta pesquisa busca compreender *quais são as características do processo de ensino e aprendizagem musical desenvolvido em oficinas de música do Programa Mais Educação*, foram selecionadas duas oficinas de banda fanfarra para a pesquisa de campo e a coleta de dados. Essa oficina faz parte do macrocampo Cultura e Arte⁸.

É importante salientar que muitas escolas, tanto estaduais quanto municipais, já possuem bandas. Mas mesmo assim, como podemos observar (BANDEIRA, 2011), a oficina de banda fanfarra, no macrocampo Cultura e Arte, foi a mais escolhida entre 2009 e 2011. O programa estabelece uma ementa para banda fanfarra, que passarei a discutir mais pontualmente.

⁸ Ver item 1.4.1, sobre o objetivo do macrocampo Cultura e Arte.

A ementa de banda fanfarra indica: “Iniciação musical por meio da Banda Fanfarra. Desenvolvimento da auto-estima, integração sócio-cultural, trabalho em equipe e civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares. Conhecimento e recriação da cultura musical erudita” (BRASIL, 2011, p. 20).

A *iniciação musical por meio da Banda Fanfarra* é colocada como primeiro ponto da ementa da oficina. A nosso ver, a iniciação musical pode envolver aspectos diversos relacionados à aprendizagem musical: podem ser enfocados tanto a prática instrumental quanto apenas aspectos relacionados à musicalização. Um exemplo pode ser encontrado no trabalho do Carl Orff, que utiliza todo um instrumental de fácil manuseio para trabalhar a iniciação musical: os alunos entram em contato direto com os instrumentos, tocando e produzindo música coletivamente e de modo intuitivo desde os primeiros momentos⁹. Destaco, portanto, o papel das bandas no processo de musicalização dos alunos, concordando com Penna (2010, p. 49) quando diz que este é um processo educacional que, “visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical”. Assim, as bandas são proporcionadoras tantos de aspectos técnicos instrumentais quanto favorecem a musicalização dos participantes.

Em seguida, a ementa trata do *desenvolvimento da autoestima*, ponto que está mais relacionado ao desenvolvimento de aspectos extrínsecos, assim como outros aspectos que se seguem: *integração sociocultural, trabalho em equipe e civismo*. A interação faz parte do processo de aprendizagem em bandas, mas há, na ementa, a sugestão de se trabalhar a integração com ênfase em aspectos sociais e culturais. O trabalho em equipe também visa a integração e interação e, por fim, o foco no civismo segue a tradição de utilizar a banda para enaltecer o país, refletindo a sua origem militar.

Com a frase *valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares*, a ementa sugere que a oficina trabalhe tanto com a apresentação de novos conteúdos musicais e repertório baseados em culturas populares, com a recriação das mesmas, adaptando para a banda músicas da cultura popular. Por fim, na mesma linha, o documento sugere também *conhecimento e recriação da cultura musical erudita*. Porém, nos documentos posteriores a 2011 (BRASIL, 2012), essa última frase da ementa foi retirada, talvez porque as bandas, na atualidade, focassem mais no repertório popular, em suas apresentações públicas.

⁹ Ver Santos (1994, p. 50).

Esse tipo de ementa enfatiza diversas funções além das propriamente musicais. Na mesma direção, a mídia tem ajudado a supervalorizar o papel da música em projetos sociais, colocando-a num patamar de salvadora de jovens e adolescentes (PENNA, BARROS, MELLO, 2012, p. 66). Assim, além dos aspectos musicais, essas práticas educativas devem trazer muito mais benefícios do que apenas a música pela música.

Desse modo, esses espaços costumam trabalhar com a música privilegiando funções contextualistas – “que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais”, ao invés das funções essencialistas – “voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico” (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66). No caso da ementa da banda fanfarra, há um forte discurso em aspectos ligados às funções contextualistas. No entanto, como veremos nos capítulos seguintes, as oficinas estudadas estão centradas na prática instrumental, no fazer artístico, apresentando, portanto, um processo pedagógico com características essencialistas.



Figura 6 – Faixa do Programa Mais Educação no desfile de 7 de setembro de 2011, em Cabedelo.



Figura 7 – Banda com os instrumentos do Mais Educação no desfile de 7 de setembro em 2001, em Cabedelo.

3 ESTUDO DE CASO NA ESCOLA A

3.1 A cidade de Cabedelo¹⁰

Cabedelo é uma cidade portuária que fica localizada a 18 km da capital da Paraíba, João Pessoa. É um município pertencente à área metropolitana da capital do Estado, que se limita ao norte com o Oceano Atlântico, a oeste com os municípios de Santa Rita e Lucena e ao sul com João Pessoa.

Fundada no final do século XVI, teve sua emancipação política em 12 de Dezembro de 1956. Seu nome vem da expressão que significa “pequeno cabo”. Atualmente, conta com uma população estimada em 54 mil habitantes¹¹.

Dentre suas atividades econômicas, predominam o comércio, inclusive o de derivados de petróleo, os serviços de operações portuárias, a pesca, a indústria e o turismo. Durante o período de verão, como é comum em cidades litorâneas, Cabedelo recebe uma grande quantidade de turistas, vindo principalmente dos interiores paraibanos, atraídos pelas suas praias que se estendem por cerca de 15 km.

A cidade tem fortes ligações com práticas culturais como a festa de São Sebastião, as quadrilhas juninas, a festa de Santa Catarina, os cocos de roda, os blocos de frevo, as cirandas e a nau catarineta, entre outras.

Muitas dessas expressões, no entanto, vêm desaparecendo da cena cultural da cidade nas últimas décadas. Algumas se situam apenas na lembrança de antigos moradores. Outras se mantêm com menos “brilho” do que no passado. As transformações políticas, econômicas e culturais, aliadas as (sic) inovações tecnológicas dos meios de comunicação de massa, são, para muitos, os principais responsáveis pelas mudanças culturais não só em Cabedelo como em muitas outras cidades brasileiras, fazendo com que tradições seculares caiam no esquecimento da população (COSTA, 2008, p. 60- 61).

Cabedelo também tem uma forte tradição de bandas musicais, com diversos encontros que acontecem durante o ano, e tem diversas associações de bandas musicais que já foram motivo de pesquisa (cf. COSTA, 2008). Muitas das bandas possuem sede própria, mas

¹⁰ O item 3.1 é comum aos dois estudos de caso, pois as duas escolas ficam localizada na região central do município de Cabedelo.

¹¹ Para mais informação ver site da câmara de Cabedelo: <http://www.camaracabedelo.pb.gov.br/cabedelo/historia-de-cabedelo>.

outras funcionam em espaços públicos vinculados à prefeitura, ONGS, associações, escolas, entre outros.

3.2 A escola A e suas características

A escola A fica localizada numa rua pouco movimentada em Cabedelo. Sua porta principal é desproporcional ao espaço interno da escola de modo que se torna quase imperceptível. Uma pequena grade de ferro serve como portão, e um porteiro sempre à disposição abrindo e fechando o portão para os alunos (Fig. 8).

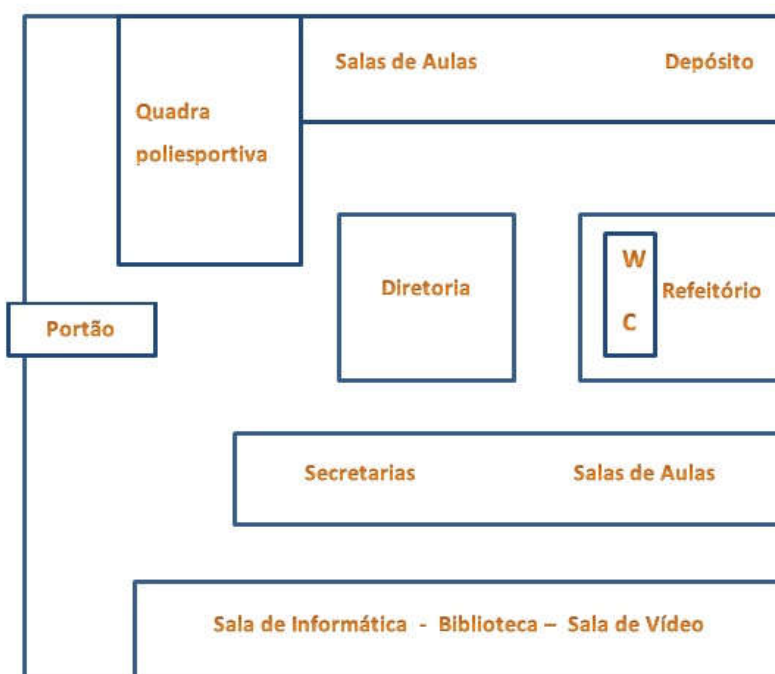


FIGURA 8 – Planta baixa da escola A

Nos três turnos, a escola atende uma média de 642 alunos, que vêm de classes sociais variadas, e para isso conta com 52 funcionários. Os níveis que são contemplados na escola são: ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos - EJA. No entanto, segundo a diretora a tendência é a escola oferecer apenas o ensino médio. O ensino fundamental funciona apenas no período da tarde e, assim, as oficinas do Programa Mais Educação só aconteciam na parte da manhã, já que atendiam apenas aos alunos do ensino fundamental, no contraturno.

Em termos de infraestrutura, a escola A possui oito salas de aulas, uma secretaria, onde também funciona a diretoria, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de

vídeo, que serve também para atividades do Programa Mais Educação, um laboratório de ciência, quadra poliesportiva, dois banheiros (masculino e feminino), uma sala de professores, um pátio, que serve como refeitório e um depósito.

A sala em que aconteciam as atividades do Mais Educação parecia ser improvisada, pois uma grande quantidade de material, como computadores, armários antigos, livros velhos enchia o fundo da sala, que assemelhar-se mais a um depósito. De acordo com a atividade a ser desenvolvida as cadeiras eram distribuídas na sala. Embora a sala possuísse um aparelho de ar condicionado, este era insuficiente para refrigerar adequadamente a sala. A porta da sala ficava próxima a algumas janelas de outras salas de aulas, sendo possível escutar os professores ministrando suas aulas.

Os instrumentos da banda fanfarra ficavam em um depósito junto com outros instrumentos da escola. Sempre era possível ver muitos alunos conversando e tocando instrumentos na quadra poliesportiva, que é bastante ampla, o que refletia o envolvimento dos mesmos com a atividade.

3.3 O Programa Mais Educação na escola A

A escola fez a adesão ao Programa Mais Educação no final de 2009 e começou as atividades em 2010. Segundo a diretora, a secretaria estadual de educação fez uma reunião com a direção de diversas escolas para apresentar o Mais Educação, então a “*escola decidiu aderir o Programa*”¹².

Depois de conhecer o Mais Educação, a escola fez a seleção das atividades a serem desenvolvidas nas oficinas a partir dos macrocampos.

O letramento ou a matemática, é [uma atividade] obrigatória. Uma das duas tinha que constar. Não é um critério para a gente escolher, mas já está no critério do governo. E as outras nós fomos observando o que realmente ia chamar a atenção do aluno (Diretora da escola A, entrevista em 05/10/2011).

As oficinas que a escola oferece são: do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, eram oferecidas Letramento e Língua Estrangeira; do macrocampo Meio Ambiente, faziam a oficina de Horta Escolar; do macrocampo Cultura e Artes duas oficinas; Banda Fanfarra e

¹² Diretora da escola A, entrevista em 05/10/2011. Para diferenciar e destacar, as citações de trechos retirados das entrevistas aparecerão sempre em *itálico*.

Capoeira; e uma atividade do macrocampo Cultura Digital, que era Ambientes em Redes Sociais. Essas oficinas funcionavam pela manhã no turno oposto ao horário escolar dos alunos do ensino fundamental, que era à tarde.

Segundo a professora comunitária, todos os alunos estavam inscritos automaticamente em todas as oficinas: “*A gente colocou qualquer tipo de aluno*” (Professora comunitária da escola A, entrevista em 05/10/2011). A diretora também confirmou que todos os alunos deveriam participar das oficinas, mas que deixava a cargo dos pais enviá-los ou não para as atividades na escola.

O monitor apontou que as oficinas são abertas a todos, entretanto os alunos participavam daquelas com que mais se identificavam:

[...] é aberto. Em cada oficina você vem; agora a que mais você se identificar aí você fica, entendeu? A gente não vai forçar o aluno. Como você viu a nossas aulas, às vezes você viu muitos alunos, às vezes você vê pouco. Às vezes quando você não vê na fanfarra, você vê no letramento. Vai ver em outra oficina como capoeira. Eles vão se identificando com o que eles querem (Monitor da escola A, entrevista em 14/09/2011).

Nos registro do diário de campo deixavam clara a rotatividade de pessoas na oficina de música do programa, pois toda semana podíamos ver alunos novos participando das oficinas. No entanto, o monitor não questionava nada, apenas desenvolvia a aula.

O manual do Mais Educação (BRASIL, 2012, p. 9) recomenda que as Unidades Executoras estabeleçam critérios claros e transparentes para a participação no programa, selecionando, preferencialmente: estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e ou 9º anos), onde é alto o índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

No caso da escola A, no entanto, não havia uma seleção, pois todos os alunos estavam aptos a participar das atividades da oficina de banda fanfarra. Mesmo assim, como foi observado, isso não proporcionava uma presença ampla dos alunos na oficina, que tinha uma quantidade bastante reduzida de participantes.

No manual, é sugerido que, ao implantar o programa, seja possível contar com a participação de no mínimo 100 estudantes no Mais Educação, “exceto nas escolas em que o

número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número” (BRASIL, 2011, p. 9). Neste sentido, o texto traz uma nota em destaque:

ATENÇÃO! O número de alunado participante deve estar inscrito no mínimo em 5 atividades, garantindo, assim, que todos os estudantes tenham pelo menos 5 atividades diferentes; e é fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares em jornada ampliada [constituição de um tempo *continuum*] (BRASIL, 2011, p. 9).

Segundo as orientações oficiais, as turmas devem ser formadas com 30 estudantes, que poderão ser de idades e séries variadas, de acordo com as características de cada atividade. Além disso, cada estudante tem direito às refeições (incluindo o almoço) cedidas pela escola, que estão, a princípio, garantidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (BRASIL, 2011, p. 12-13).

Na escola A, as aulas da oficina de banda fanfarra aconteciam com uma quantidade de alunos muito abaixo da média sugerida pelo manual de educação integral, pois a quantidade de alunos nunca passou de 15 por aula, e em algumas observações foram vistos apenas 4 alunos. O monitor não fazia nenhum registro dos participantes das aulas da oficina de banda fanfarra, não havendo um controle da frequência dos alunos.

3.3.1 Operacionalização

Tendo em vista que as oficinas do aconteciam uma vez por semana, foram previstos dois meses de observação e registros das atividades. Assim, a coleta de dados em campo aconteceu no período de 17 de agosto a 19 de outubro de 2011. Além de sete aulas, foram observados ainda um ensaio público e o desfile de 7 de setembro, num total de nove observações.

As oficinas eram realizadas uma vez por semana, entre terça e sexta-feira. Na escola A, no 2º semestre de 2011, apenas às segundas-feiras não eram realizadas oficinas do Mais Educação, pois acontecia o planejamento com osicineiros.

Dos alunos que frequentavam as oficinas, apenas os que moravam distante da escola ficavam para almoçar, segundo a diretora. Mas, nas minhas observações, após as aulas das oficinas de banda fanfarra, os alunos não permaneciam na escola, pois não havia almoço. Na entrevista, a diretora relatou ter problemas com a merendeira.

As oficinas do Mais Educação contam com um material de apoio que o MEC distribui para a escola. No caso da oficina de Banda Fanfarra, os materiais disponibilizados são (fig. 9): teclado eletrônico portátil, corneta MI b, estantes dobráveis de música, corneta SI b, corneta FÁ, cornetão SI b, cornetão FÁ, surdo, bumbo, prato de “14”, caixa de guerra “13cmx14” (BRASIL, 2011, p. 40-41).



Figura 9 – Instrumentos do Mais Educação¹³.

Na escola A, o professor optou por trabalhar com outros instrumentos, ao invés de usar o material do Mais Educação. Ao ser questionado sobre o material que o governo enviava, o monitor foi bem categórico: “*Esses instrumentos não prestam!*”. Ele comenta que os instrumentos do Mais Educação não são mais utilizados em banda fanfarra. “*As cornetas são muito ruins para os alunos conseguirem tirar as notas*” (Monitor da Escola A, entrevista em 14/09/2011). Assim, ele preferiu trabalhar com o material da banda marcial, já que a escola A contava, há mais de 10 anos, com uma banda marcial, regida pelo próprio monitor do Mais Educação. Os únicos instrumentos do Programa que ele usava nas oficina eram surdo, bumbo, pratos e caixa de guerra.

¹³ Imagem disponível no site do MEC (<http://portal.mec.gov.br>)

A oficina de música acontecia às quartas-feiras, com duração de aproximadamente uma hora e meia. Porém, não havia um controle rígido do tempo; era como se a oficina se prolongasse até o momento em que os alunos conseguissem fazer o que era proposto.

3.3.2 O monitor de música

Como diversos estudos apontam, em muitas bandas de música o professor é alguém que fez parte desse meio, tendo muitas vezes participado da própria banda (cf., COSTA, 2008, p. 40; Outros). No caso do monitor da Escola A não foi diferente, pois ele inclusive teve parte de sua formação musical na banda marcial da própria escola em que atua.

Sua formação aconteceu em diversos espaços. Foi membro de diversas bandas fanfarras desde os doze anos de idade, sempre tocando instrumento de sopro; como trombonista, participou de diversas bandas de forró, de pagode entre outras. Começou o curso de extensão na Universidade Federal da Paraíba, relatando em entrevista ter estudado com Radegundis Feitosa¹⁴, todavia por falta de condição financeira, teve que abandonar esses estudos. Participou de encontros e oficinas da Funarte – Fundação Nacional de Artes. Foi membro da Associação Artística Cultural de Cabedelo (AACC), na qual estudou outros instrumentos de sopro, e depois também atuou como professor.

O monitor da escola A se enquadra numa perspectiva recorrente de formação nesse tipo de espaço, como aponta Bellochio:

[...] muitos professores ensinam a partir de situações positivas que vivenciaram ao aprender algum dia ou situações que decorrem de um modelo que deu certo quando ensinaram. Esse saber experiencial, de modo repetitivo e mecânico, acaba sendo a base da ação profissional. (BELLOCHIO, 2003, p. 44).

A formação do monitor da Escola A se enquadra numa tendência comum à de muitos profissionais que atuam nesse tipo de espaço não-formal¹⁵. Almeida (2005, p. 50), em pesquisa sobre o tema, concluiu que a maioria dos educadores que atuam nesses espaços não formais e de projetos sociais são músicos que não tiveram uma formação profissional para atuar como docentes. Apesar de os documentos do Mais Educação proporem

¹⁴ O Prof. Dr. Radegundis Feitosa (1970-2010) da Universidade Federal da Paraíba, lecionava também no curso de extensão, tendo uma carreira de destaque, inclusive em nível internacional.

¹⁵ Apesar do Mais Educação acontecer em um espaço formal que é a escola ele possui características de atividades não-formal. Para mais informação sobre esses tipo de espaços ver Queiroz (2007).

preferencialmente monitores com formação específica na área, não houve uma seleção por parte da escola A, que aproveitou o regente da banda marcial da própria escola, utilizando-o como monitor da oficina¹⁶.

A relação do monitor da escola A com a turma é de alguém que faz parte da comunidade. Os alunos chamam-no pelo apelido e ele se vestia de maneira bastante informal, sempre indo dar suas aulas de sandálias, bermuda e camiseta.

3.4 O processo pedagógico de oficina de banda fanfarra na escola A

As aulas de oficinas de banda fanfarra aconteciam num espaço conhecido como “sala de vídeo”, uma sala bem ampla. Mesmo mantendo sempre as portas fechadas, para não atrapalhar as outras aulas que ocorriam na escola, como não havia tratamento acústico era quase impossível calar o potente som dos instrumentos.

O monitor trabalhava com pequenos grupos: de trompetes, ou trombones e percussão. Apenas em uma observação o vimos trabalhar com todos os instrumentos ao mesmo tempo. Com certeza, o volume sonoro resultante na sala era um dos fatores para não trabalhar com todos ao mesmo tempo na oficina.

A diretora mencionou na entrevista, ao ser questionada sobre a maior dificuldade de implantação do Programa Mais Educação, que as oficinas eram prejudicadas devido ao “espaço físico”. Para ela, as escolas não estão preparadas para receber o Programa, em termos de infraestrutura.

A gente fica escutando, né? [a banda fanfarra ensaiando nesse momento] E aí prejudica as outras aulas. [entrevista é interrompida por um professor reclamando do barulho, dizendo: “assim não tem condição”]. (Diretora da escola A, entrevista em 05/10/2011)

A partir daqui, apresento algumas cenas que exemplificam elementos que se repetiam durante as aulas de oficina no período de observação, refletindo sobre a prática pedagógica desenvolvida.

¹⁶ Sobre as orientações do Programa a respeito dos monitores, ver item 1.4.1.

3.4.1 O uso das “cifras”

CENA 1

O monitor chega à sala e faz um semicírculo com as cadeiras, dizendo que hoje vai trabalhar os trombones e trompetes. Logo em seguida ele escreve no quadro:

Asa Branca

Ré Mi Fá Lá Lá Fá (Sol)

Re Mi Fá Lá Lá Sol Fá

Ré Ré Mi Fá (Lá)

Lá Sol Fá Mi (Sol)

Fá Fá Mi Mi (Fá)

Mi Mi Ré Ré

O Monitor coloca três trombonistas sentados em sua frente e pede para que eles toquem. Soa um tanto desafinado, mas o monitor pega um trombone e vai tocando, aí eles vão atrás, imitando. (Diário de Campo da Escola A, 1ª observação, em 17/08/2011)

O monitor trabalhava com um sistema que ele chamava de “cifras”. A cifra é um sistema de notação musical em que se utilizam letras do alfabeto para indicar acordes. Porém, na verdade, ele utilizava apenas os nomes das notas escritas no quadro (ver cena 1). O monitor sempre escrevia no quadro os nomes das notas e pedia para que os alunos lessem e memorizassem.

Costa (2008, p. 33) aponta que, muitas vezes, as metodologias de ensino empregadas nas bandas priorizam a leitura musical e fazem os alunos passar uma quantidade razoável de tempo desenvolvendo a leitura musical, ao passo que dão pouca ênfase à interpretação e expressão. No caso da cena observada, o monitor passava bastante tempo escrevendo as notas no quadro e também repetindo, falando ou tocando para os alunos memorizarem.

A escrita musical, em suas diversas formas – cifras, partituras e notas –, é bastante importante para facilitar a compreensão e assimilação de músicas. Entretanto, Souza (1999, p. 205-206) aponta que, além da leitura e da escrita, existem outros procedimentos, não menos complexos, que levam à aprendizagem musical, como, por exemplo, em tradições musicais transmitidas oralmente.

De fato, a notação musical que não corresponde só a partitura musical, envolve abstração e simbolização, que apenas se concretiza em música quando soa:

[...] a notação musical é produto de uma abstração, permitindo registrar a estruturação musical, sendo útil para pensar a organização dos sons na sua ausência, mas *não é música*, pois esta só se realiza em concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela representa os sons (PENNA, 2010, p. 61).

O monitor, ao mencionar que trabalha com um sistema de notação, reflete uma concepção corrente no senso comum, de que “ser músico” e “saber música” é saber ler música, algo escrito. No próprio critério de seleção do monitor da escola A, isso pode ser constado, como relata a diretora, ao ser questionada sobre a seleção do monitor:

Bom! Para o programa “Mais Educação”, como eu já falei, né? a gente exige que ele [o monitor] tenha experiência, tenha domínio na música, porque senão for assim não posso colocar na oficina. O monitor tem que saber ler uma partitura (Diretora da escola A, entrevista em 05/10/2011).

O que o monitor chama de “sistema de cifra” é mais um lembrete para a memorização das notas musicais da música trabalhada. Na verdade, os alunos mal olhavam para o quadro e pegavam quase tudo por imitação e experimentação, como mostra a cena a seguir.

3.4.2 Imitação

CENA 2

Como nas aulas anteriores, o monitor escreve no quadro as notas da música ou exercício que vai trabalhar.

Trompete - Escala

Dó Ré Mi Fá Sol Lá Si

Asa Branca

Dó Ré Mi Sol Sol Mi Fá

Dó Ré Mi Sol Sol Fá Mi

Dó Dó Ré Mi Sol

Sol Fá Mi Dó Fá

Mi Mi Ré Ré Mi

Ré Ré Dó Dó

O Monitor toca com um trompete o que está escrito no quadro; em seguida ele pede para todos tocarem o que ele fez. Os alunos vão tocando, um apoiando-se no outro.

Eles tocam e repetem o que o monitor faz. Depois o monitor pede para um a um fazer o que está no quadro. Nesse momento eles sentem mais dificuldade para fazer, pois perdem o apoio do colega. [...] A aula continua, sempre o professor toca e eles repetem (Diário de campo da escola A, 5ª observação, em 14/09/2011).

O processo de imitação na aprendizagem musical tem um papel importante, em vários tipos de aprendizagem, vem desde muito cedo as tentativas de imitar nossos pais, o irmão mais velho, etc., e isso também acontece com referência à aprendizagem musical. Neste caso, também temos professores e músicos diversos os quais imitamos e com quem comparamos nossa própria prática.

Como mostra Swanwick:

A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a ‘competir’ com nossos colegas, o que tem um efeito direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos ‘professor’. A imitação e a competição são particularmente fortes entre pessoas de mesma faixa etária e mesmo grupo social (1994, p. 9).

O monitor na escola A é a grande referência que os alunos têm como modelo musical: os alunos em muitos momentos repetiam os mesmos gestos e tentavam produzir o mesmo som que o monitor. Importante frisar que, no caso do monitor da escola A, em diversos momentos em que ele ia fazer o exemplo para os alunos repetirem, ele executava com alguns pequenas variações, chegando ao ponto de os alunos também tocarem igual ao professor a melodia da Asa Branca, com as variações e não com a melodia original, o que indica o importante papel que a imitação exercia naquele espaço.

Corrêa (2008, p. 14), identificou em sua pesquisa três processos básicos para a autoaprendizagem ver, ouvir e experimentar, podemos encontrar esses mesmos processos também na oficina de banda fanfarra na escola A. Durante as aulas, quase não existia diálogo verbal com os alunos, mas apenas gestos; os alunos veem, ouvem e então passam a experimentar, imitando o professor.

De fato, um dos pontos importante na oficina da escola A é a prática musical desde o início. Os alunos têm contato com os instrumentos, e produzem som desde as primeiras aulas diminuindo o distanciamento entre o aluno e a prática instrumental.

3.4.3 Aulas – Ensaios

Cena 3

Véspera de 7 de setembro, o professor decide fazer ensaio na rua, para ir acostumando os alunos para o desfile que estava próximo. Todos estavam ansiosos para mostrar o que tinham ensaiado. O monitor, bastante autoritário, pede disciplina, mas a turma quer é fazer som e não atende seu pedido. [...] A turma vai andando pela rua, logo cabeças curiosas aparecem nas janelas das casas. Porém, a turma demonstra bastante cansaço e vai perdendo o ritmo consideravelmente, principalmente os pratos (Diário de campo da escola A, 3ª observação, em 31/08/2011).

Durante as observações, tivemos dois dias de ensaios públicos. Esses ensaios eram fora da escola, com todos os instrumentos – trombone, trompete, caixas, bumbo e pratos –, a turma dava uma volta no quarteirão da escola. A apresentação em público e em espaços abertos é um fato comum nas bandas, um dos ápices é o desfile de 7 de setembro, pois esse evento se torna um encontro de diversas bandas. Em quase todas as cidades brasileiras acontece essa concentração, e é um dia em que as bandas tomam conta das ruas.

Entretanto, esse tipo de proposta pode levar a uma prática pedagógica focada no produto. Assim, as oficinas passam a focar na performance, o produto a ser apresentado. Quando o ensino se restringe apenas a “passar a música” ou formar repertório, podemos deixar passar outras coisas que são importantes para a formação de um instrumentista. Por exemplo, a parte teórica da música ou as questões técnicas. Em nenhuma das aulas registramos uma preocupação com a questão teórica ou a própria postura ao manusear o instrumento. Pude observar numa aula em que se trabalhavam os trombones, que cada aluno segurava o instrumento do jeito que achava melhor: sem receber indicações sobre como se posicionar, os alunos faziam o que achavam mais fácil. Por outro lado, havia um cobrança da direção para se ter algo para apresentar no desfile, fazendo com que as oficinas fossem desenvolvidas de maneira a ter um resultado sonoro mais rápido.

No desfile, pude observar níveis técnicos diferentes entre as bandas. Sendo assim, quando as bandas com um número bem maior de integrantes e instrumentos, passavam por perto, silenciaram diversas vezes o som ainda tímido do pequeno grupo do Mais Educação. Em alguns momentos, os alunos paravam de tocar e começavam a observar, admirados, as outras bandas que passavam.

A relação entre bandas, não só no 7 de setembro, mas em encontros e festivais, é algo rotineiro. Os músicos trocam experiência e se admiram mutuamente. Como mostra Campos (2008, p. 109), neste tipo de prática, a relação entre os diversos participantes proporciona uma aprendizagem musical, principalmente no que se refere à aquisição de valores e incorporação de comportamentos, tanto quanto para a ampliação de experiências musicais.

3.4.4 Relação autoritária / disciplinar

Cena 4

O monitor coloca quatro cadeiras em sua frente e pede para os alunos com os trombones sentarem e fazer a escala de Dó maior, seguindo sua execução. Alguns erram e os outros colegas começam a querer rir. Sempre nas aulas de oficinas de banda fanfarra têm pessoas curiosas na sala. O monitor pede para os alunos executarem novamente a escala e três meninas que observavam a atividade, sem participar, começam a conversar e dar risadinhas do som um tanto desafinado. Vendo isto, o monitor pede para que as alunas se retirem da sala em tom áspero, porém elas se negam; então, ele pega pelo braço uma das meninas e a retira da sala à força e as outras colegas a seguem. O monitor volta dizendo “a gente não pode aliviar” (Diário de campo da escola A, 2ª observação, em 24/08/2011).

O monitor mantinha uma relação autoritária muito forte com os alunos, para que o respeitassem e, até certo ponto, para pôr limite na sala. Ele adotava essa postura durante todas as atividades.

Algumas vezes ele comenta que precisa ser rígido, senão os alunos fazem o que querem, sugerindo que a rigidez faz parte desse processo. Por outro lado, os alunos não se sentem reprimidos, e continuam com as mesmas atitudes (conversando, rindo, e tocando os instrumentos fora da hora), aparentando estarem acostumados com a maneira com que o monitor os trata.

Em outros momentos o monitor chega a tirar os instrumentos das mãos dos alunos pedindo “*SILÊNCIO*”, mas os alunos não param de fazer som com os instrumentos. Ele cria, então, uma estratégia, pedindo para quem não estiver tocando colocar os instrumentos no chão.

Esse tipo de poder disciplinador da música é reforçado pela concepção da diretora, como podemos ver na fala a seguir: “*Eu acho que a música, ela disciplina muito. É tanto que todas as oficinas que a gente escolheu, a gente está mais focada na disciplina do aluno*” (Diretora da escola A, entrevista em 05/10/2011).

Esse tipo de concepção é bastante corrente no ambiente das bandas. Se voltarmos séculos atrás, as bandas tiveram sua gênese nos quarteis e espaços militares, onde a rigidez e a disciplina são características. No caso do monitor, ele repete o processo que viveu em sua formação. Em muitas situações, ele chega a dar exemplos para os alunos dizendo: *“na época em que participava das bandas não era assim”*.

Assim, de certo modo a maneira de ensinar é reflexo direto do processo de formação do professor. No caso do monitor da Escola A, a relação autoritária fazia parte do processo didático pedagógico das bandas, já que na maioria das bandas a ênfase na disciplina é comum na formação dos músicos.

É importante frisar também que, quando o monitor fala *“a gente não pode aliviar”*, revela uma concepção verdadeira, voltada para que ele consiga desenvolver a oficina, isso devido ao comportamento da turma, que se mostrava desatenta e “brincalhona”.

3.4.5 Os alunos e suas músicas

Cena 5

Ao chegar à sala de vídeo estava escrito no quadro com letras grande “HIP HOP”, parecendo ter sido escrito recentemente. O monitor, ao chegar à sala cuida, logo em ir apagando o quadro, sem nem prestar atenção no que estava escrito (Diário de campo da escola A, 2ª observação, dia 24/08/2011).

Durante as observações realizadas, em nenhum momento foi questionado ou discutido, por parte do monitor, se os alunos se interessavam pelas músicas trabalhadas na oficina de banda fanfarra. O monitor sempre chegava com sugestões. De fato, não havia espaço para o discurso musical do aluno. Como diversos autores apontam (Costa, 2008; Campos 2008) isso se repete em outras bandas. Por exemplo, a música *Asa Branca* fez parte de diversas aulas, nas quais os alunos mostravam ter pouco interesse e aparentavam não conhecer a música.

Sempre nas aulas de oficina de música, do lado de fora da sala do Mais Educação, era possível escutar alguns alunos fazendo um som, no ritmo de pagode, usando alguns instrumentos da banda. Essa cena reflete que, com um pouco de atenção, podemos conhecer as músicas que fazem parte da vivência dos alunos e são significativas para eles. No entanto,

como aponta Arroyo (2002, p. 105) “os vários mundos musicais nas sociedades contemporâneas permanecem ainda ‘invisíveis’ e inaudíveis a muitos educadores das escolas e academias”. A autora defende a ideia da escola como um espaço de “vivências significativas” e possibilitadora de “ampliação das vivências do aprendiz”.

De fato, as crianças e adolescentes continuam tendo nas músicas um campo de “referências socioculturais significativas”, que podem sinalizar grupos culturais, tribos urbanas, etc. Assim, são suas músicas que deveriam nos direcionar para uma proposta de Educação Musical integral significativa. Neste sentido a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade” (ARROYO, 2002, p. 19).

A cena relatada no início deste item, exemplifica o que muitos professores fazem com a música do aluno, apagando-a e colocando outra por cima. Em contrapartida, Queiroz sugere que:

Toda atividade de ensino da música requer o desenvolvimento de práticas que devem se caracterizar como expressões musicais significativas e não simplesmente como um conjunto de exercícios para a assimilação de aspectos técnicos e estruturais (QUEIROZ, 2005, p.55).

De qualquer forma, é importante pensar num ensino de música contextualizado social e culturalmente, para que as ações educativas possam “ter consequências relevantes na sociedade e na vida das pessoas que constituem o universo educacional” (QUEIROZ, 2005, p. 54).

Neste sentido, os documentos do Mais Educação, nos seus três cadernos (cf. item 1.4.2), propõem uma prática distinta daquela desenvolvida nas aulas de oficina de banda fanfarra na escola A. De acordo com os mesmos, o saber da comunidade deveria ser o ponto central das atividades do Programa (BRASIL, 2009c, p.5).

Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes (BRASIL, 2009c, p. 37).

Essa concepção é bastante significativa para uma educação integral. Entretanto, a articulação entre diversos saberes oriundos de várias fontes não aflora nas aulas de banda fanfarra, devido ao conteúdo estar centrado, a maior parte, numa única Figura – o monitor.

3.4.6 Concepções do monitor

O ensino de música no espaço observado acontecia de forma bastante centrada na Figura do monitor, tendo sempre um foco grande em apresentações, tanto no 7 de setembro, quanto em encontros e outros eventos. No entanto, a aprendizagem dos alunos acontecia em todos os momentos, desde quando pegavam o instrumento no depósito e já saíam tocando com os colegas, como ao imitar o monitor, que era a maior referência para os alunos.

Podemos constatar, no discurso do professor, uma ênfase no desenvolvimento em competências extrínsecas. Segundo Fernandes (2004, p. 83), a “filosofia extrínseca é definida como forma de justificação para o uso da música na educação baseada em fins não-musicais, mas sim utilitários (emocional, social, moral, espiritual, intelectual, físico e cultural)”. Neste sentido, o monitor também relata ser importante o programa para finalidades não-musicais, como tirar os jovens da rua e aprender uma profissão, mencionando que até seu filho foi beneficiado:

[...] o Programa Mais Educação quer interagir com jovens para que eles fiquem na escola. E eu gosto disso porque eu tenho um filho meu, que toca aqui também pelo Mais Educação, se ele não estivesse aqui ele ia estar em uma Lan House ou em outro canto que não devia. Então, aqui eu achei muito bom, muito gratificante esse programa trazer a criança para o colégio, para ele interagir mais, e passar o tempo no colégio tendo atividade, porque tem muitas atividades boas, e muitas atividades aqui que são profissões (Monitor da Escola A, entrevista em 14/09/2011).

No entanto, o monitor também relata alguns resultados propriamente musicais – e portanto de natureza intrínseca – obtidos pelo Mais Educação, ao dizer que muitos “*alunos aqui das redes estaduais e municipais de Cabedelo, conheceram a música através desse programa e hoje tocam em várias bandas populares de nosso estado*” (Monitor da Escola A, entrevista em 14/09/2011).

Outra proposta que o monitor trabalhava era o ensino visando preparar músicas para apresentações. No entanto, não havia tempo para um amadurecimento musical, pois havia diversas apresentações já marcadas para a banda do Programa. Em seu papel de maestro, o monitor era responsável pelas músicas, deixando às vezes bem claro seu gosto ao dizer “*vamos tocar essa música, que gosto dela*”, pois não podia “perder” tempo com a escolha de repertório.

De fato, o ensino de música na escola A está centrado no monitor, que prioriza o ensino de repertório. O objetivo principal da oficina de banda fanfarra aparenta ser a formação de músicos para a banda marcial da escola, pois ele menciona algumas vezes que as aulas do Mais Educação seriam uma preparação para a banda marcial. Não havia preocupação com o amadurecimento musical ou a simples compreensão das estruturas da música, fazendo com que, em muitos casos, os alunos se sentissem inseguros, não conseguindo tocar sozinho, sempre dependendo de sua Figura para imitar.

A proposta de educação integral requer um diálogo maior entre os diversos saberes da comunidade. Isso não é algo fácil de articular, porém os documentos do Mais Educação apontam várias propostas como modelo. No entanto, todos os documentos estão sujeitos a interpretações diversas ou até mesmo equivocadas.

Na escola A, o ensino está centrado na Figura do monitor e em uma prática que visava a performance, sem uma maturação musical, o que a nosso ver, se afasta da ementa proposta pelo programa para esta oficina, que é bastante diferenciada do que vem sendo desenvolvida¹⁷. Por outro lado, um aspecto bastante positivo é que a oficina alcançava um resultado musical imediato, pois o grupo já fazia apresentações em vários espaços, além do desfile de 7 de setembro, trazendo uma grande satisfação para a direção da escola, que se orgulhava dos alunos do Mais Educação.

No próximo capítulo, descreverei como se caracteriza o ensino e aprendizagem nas aulas de oficina de banda fanfarra na escola B, o outro caso estudado.

¹⁷ Ver item 1.4.1 e 2.4., sobre a ementa da oficina banda fanfarra do Mais Educação.



FIGURA 10 – Banda do Mais Educação (BANDEIRA, 2011).



FIGURA 11 - Banda do Mais Educação (BANDEIRA, 2011).

4 Estudo de caso na Escola B

4.1 A escola B e suas características

A escola B, também localizada no município de Cabedelo¹⁸, tem uma estrutura bastante antiga, com colunas grossas (características de construções antigas) e fachada bem ornamentada, dando a impressão de que foi construída há bastante tempo. Ela possui uma área bem ampla; nesse espaço estão distribuídos oito salas de aulas, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de coordenação, uma biblioteca, dois depósitos, um refeitório, banheiros (masculino e feminino) e uma quadra poliesportiva (Fig. 12).

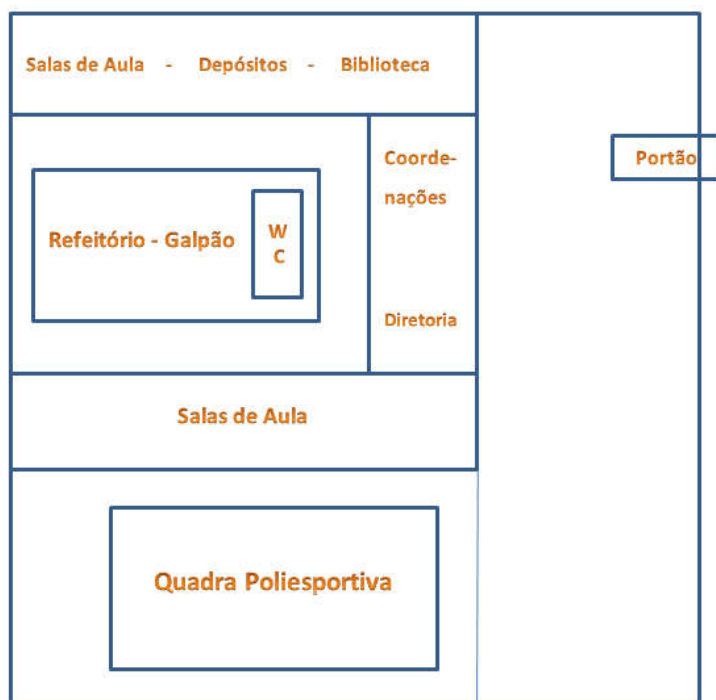


Figura 12 – Planta baixa da escola B.

O diretor da escola comenta, em entrevista, que a mesma passa por um período de reforma, e que estão trocando todas as madeiras da escola devido aos cupins que danificaram a estrutura. Pude perceber que algumas salas permaneceram fechadas durante todo o período de coleta de dados (agosto a setembro de 2011).

A escola possui, também, uma área com grama, logo ao cruzar os portões, porém, devido à falta de manutenção, o mato cresceu cobrindo todo o espaço. O diretor relata ter

¹⁸ Para informações sobre o município de Cabedelo, ver item 3.1.

pedido ajuda à prefeitura municipal para trazerem um cortador de grama para solucionar a questão.

A escola atende ao ensino fundamental, do 2º ao 9º ano, pela manhã e à tarde, e no período da noite o ensino médio é oferecido através da EJA. Mas, segundo o diretor, os turnos regulares são os da manhã e tarde, apontando que o EJA passa por alguns problemas de frequência dos alunos. A escola conta com doze funcionários e alguns prestadores de serviços. Ela atende a um total de 374 alunos, que estão distribuídos nos três turnos.

4.2 O Programa Mais Educação na escola B

A escola aderiu ao programa em 2009 e suas atividades foram iniciadas em 2010. O diretor conta com entusiasmo que a participação da instituição no Programa Mais Educação deixou-a com uma nova “cara”:

A escola realmente estava em estado de calamidade, com relação ao número de alunos; os funcionários, dependendo de formar as turmas [...]. E a gente, pensando nisso, reunimos o conselho, coordenação e direção e fomos em busca de recursos. E um dos recursos orientados pela Primeira Região de Ensino no Centro Administrativo lá em Jaguaribe, através das Coordenadoras, foi em conceder essa oportunidade, para que a gente pudesse desenvolver esse projeto [Programa Mais Educação] na escola. (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011)

O diretor também relata que há muito tempo a escola precisava de uma banda, pois sempre nos desfiles de 7 de setembro ficavam esperando que o município enviasse uma banda para acompanhá-los em suas marchas e apresentações.

As atividades da oficina de banda fanfarra aconteciam num pátio/galpão no meio da escola, pois não havia uma sala disponível para esse tipo de atividade, e a quadra poliesportiva não era coberta.

A atividades do Mais Educação acontecem no pátio [...] nós temos uma quadra descoberta, uma mini quadra descoberta. Se ela fosse coberta seria o espaço adequado para os ensaios ou as apresentações ou as aulas de músicas ou de outras oficinas. (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011)

Sobre a seleção das oficinas, o diretor relata que foram convocados alguns alunos para darem opinião.

Eu acho que é fundamental a participação deles. Porque às vezes você traz uma oficina de hip hop e aí os alunos preferem mais essa oficina do que uma outra oficina que não é a realidade dele. Porque até hoje, nós precisamos acompanhar o ritmo dos alunos para que possa inseri-lo no programa. E também não é viável e nem é produtivo você formar uma equipe, uma turma de alunos que não esteja estimulada pra determinadas oficinas. (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011)

A partir daí, eles escolheram as oficinas, que eram seis: do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, as oficinas Letramento e Matemática; do macrocampo Cultura e Arte, oficinas de Banda Fanfarra e Grafite; do macrocampo Esporte e Lazer, era Judô, e uma do macrocampo meio ambiente, que era Horta Escolar. As oficinas aconteciam entre segunda e quinta-feira, e nas sextas havia um planejamento geral com toda a equipe do Programa, segundo o diretor da escola.

4.2.1 Operacionalização

Segundo o diretor, a escola não tinha estrutura física para receber o Programa: “*nós improvisamos um depósito para guardar o material do Mais Educação*”. E comenta que “*o governo poderia enviar mais verba para a gente conseguir construir algum espaço*” (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011). Os monitores para cada oficina desenvolvida na escola foram selecionados por currículo e indicações, segundo a professora comunitária. “*Nós recebemos alguns currículos, e separamos aqueles que tinham alguma indicação*” (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011).

Sobre a seleção dos alunos, a escola cadastra, seguindo alguns critérios:

Hoje nós atendemos 150 alunos, do 2º ao 9º ano. A gente dá prioridade para aqueles alunos que têm mais deficiência, aqueles que têm mais notas baixas, aqueles que têm dado um “probleminha a mais”. A gente tenta trazer eles para a escola para a gente tentar ajudar mais. (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011)

A professora comunitária deixa bem claro que os alunos devem participar das oficinas, mas não existe um controle: “*é obrigado que eles participem de todas as oficinas, mas infelizmente isso não acontece*” (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011).

O diretor também comenta sobre a participação dos alunos nas oficinas, divergindo da professora comunitária, apontando que “*a equipe deixa eles bem à vontade, para eles*

optarem pela oficinas que querem participar” (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011).

O monitor da escola B trabalhava com o material enviado pelo MEC para a oficina de banda fanfarra (anteriormente apresentada). Porém, mostra um descontentamento com o material do Mais Educação: *“Aqui a gente tem tido uma dificuldade, porque alguns instrumentos já estão ultrapassados” (Monitor da escola B, entrevista em 14/09/2011).*

As aulas aconteciam com uma média de 15 alunos, sendo 3 mulheres e 12 homens. A turma parecia ser bastante engajada e não houve mudanças durante as observações, pois os alunos permaneceram os mesmos. Mas, de qualquer forma, a quantidade de alunos que participavam das oficinas era a metade da sugerida pelo manual (BRASIL, 2011)¹⁹.

A escola também servia almoço a todos os alunos que participavam das oficinas. Um prato bastante cheio enchia os olhos dos alunos, que sempre mencionavam: “esse almoço está cheiroso”, “estou com fome, depois a gente ensaia mais, vamos comer” (Diário de Campo da Escola B, 3ª observação, em 24/08/2011).

A professora comunitária da escola aponta a responsabilidade dosicineiros na execução do programa. Ela menciona que: *“eu estou na coordenação, faço a minha parte. Mas a maior parte é de você, porque se for uma oficina que estimula os alunos, eles vão vir. Se for uma coisa parada, eles não vão participar” (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011).* Desta forma, fica a cargo dos monitores tanto o desenvolvimento das oficinas quanto a participação dos alunos, que só vão se sentir atraídos pela oficina se ela não for “parada”.

4.2.2 O monitor de música

Sobre a seleção do monitor de banda fanfarra para escola B, os requisitos foram que ele tivesse “conhecimento em música” e que já tivesse um trabalho realizado nessa área. Na concepção da professora, ter experiência musical é importante para o ensino musical; no entanto, ela não menciona formação, mas apenas a prática (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011). Ela continua, dizendo que *“tem que ser pessoa da comunidade e esteja qualificada ou que tenha conhecimentos da causa pedagógica”*, mostrando preferência por alguém que já tenha ministrado aulas.

O monitor da escola B é formado em Educação Artística pela UFPB, habilitação em música. Ele também possui especialização em música, além de uma segunda graduação em

¹⁹ Ver item 3.3, que traz uma discussão este ponto.

teatro. O monitor relata ter participado de diversas pesquisas na área de música, com apoio da Funarte.

O monitor trabalha com banda há cerca de 25 anos: atuou em diversas bandas marciais em João Pessoa, as quais foram responsáveis pela sua formação musical inicial.

Inclusive a gente organizou e fundou o Centro de Pesquisa Musical José Siqueira Campos, com seu Domingos de Azevedo, no Espaço Cultural, onde inclusive tem todo um arquivo de recorte de jornais, inclusive vários trabalhos de músicas aqui de João Pessoa, com o Musiclube da Paraíba, com Pedro Osmar, Paulo Ró: nós fizemos um trabalho lá. [...] E fizemos um resgate da música paraibana das Bandas Municipais e de todos os artistas paraibanos, fizemos um histórico deles e aí continua agora. (Monitor da escola B, entrevista em 14/09/2011)

O monitor mantém um vínculo com a Universidade Federal da Paraíba, pois relatou estar sempre participando de eventos de formação continuada na mesma, embora na ocasião de nossa coleta se mantivesse concentrado no Programa Mais Educação.

4.3 O processo pedagógico de oficina de banda fanfarra na escola B

As observações na escola B ocorreram entre os dias 17 de agosto e 21 de setembro de 2011. Foram realizadas seis observações de aulas e a observação do desfile 7 de setembro, totalizando sete observações. Devido a problemas com o horário do monitor após o desfile 7 de setembro ele não pode mais desenvolver a oficina de banda fanfarra na escola B, nesse momento optamos por encerrar as observações, pois não saberíamos quando retomaria as atividades da banda fanfarra na escola.

O monitor possuía apenas uma turma do Mais Educação na escola, e ministrava aula uma vez por semana, nas quartas-feiras. Por ocasião do desfile de 7 de setembro, houve ensaios extras em outros dias da semana, esses ensaios foram acompanhados, e ocorreram na quinta e sábado que antecederam o 7 de setembro.

Selecionei algumas cenas que foram recorrentes na prática pedagógica desenvolvida na oficina da escola B, as quais passarei a apresentar e discutir com base em perspectivas da educação musical e nos documentos do Mais Educação.

4.4.1 Tudo pela música

Cena 1

Os alunos se dirigem ao galpão da escola, pois a aula está prestes a começar. Eles vão tirando das caixas os instrumentos e vão logo fazendo som, criando um barulho ensurdecedor. Os alunos não ligam ao pedido do monitor para fazerem “silêncio”. Um jovem com uma corneta chega perto de mim e diz: “doí isso aqui” [apontando para o bocal]. Ele comenta que sua boca já está ficando vermelha. [...] Eles ainda não têm embocadura, diz o monitor. (Diário de Campo da Escola B, 3ª observação, em 24/08/2011)

Essa cena repetiu-se em quase todas as observações: os alunos reclamavam de cansaço e dores, causadas, possivelmente, pelo esforço para executar os instrumentos. Um dos alunos que estava tocando no bumbo, com uma dor no ombro, mudava constantemente a posição, mas o monitor insistia para que ele ficasse na posição correta.

É importante perceber o foco do professor na disciplina dos alunos, exigindo que eles mantivessem a postura. O monitor sempre chamava a atenção dos alunos para que eles segurassem os instrumentos de forma correta, principalmente os bumbos e caixas, dizendo “assim você não vai conseguir tocar”.

Swanwick (1994, p. 1) aponta que existe uma forte tendência entre os professores de instrumentos em focar o processo no ensino de aspectos técnicos. O autor defende que “temos que ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento, mas também temos que ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva”. A banda fanfarra, para muitos daqueles jovens, era uma experiência musical significativa: nos rostos havia uma clara demonstração de prazer, pois todos já conheciam de alguma maneira o trabalho de outras bandas na cidade e eles esforçavam-se em tocar, mesmo sentindo alguma dor.

O monitor não dava nenhuma explicação oral sobre as músicas a serem tocadas, apenas demonstrava e os alunos o imitavam, revelando interesse na execução instrumental. Swanwick (1994, p. 2) aponta que o ensino de instrumento deve considerar como processo pedagógico a compreensão musical, além da execução instrumental. Ele continua chamando a atenção para esse tipo de prática:

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical sem realmente ‘entender música’ – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido. (SWANWICK, 1994, p. 2)

Na oficina de banda fanfarra da escola B, as aulas eram intuitivas e sonoras, do início ao fim, e quase não havia intervalo para que eles conversassem entre si. A aprendizagem musical em banda é um processo que acontece de forma coletiva, estimulado pela interação social do grupo. Nesse tipo de interação, como no caso da banda da escola B, não há palavras, apenas música e imitação, como veremos na cena a seguir.

4.4.2 “Faça o que eu faço”

Cena 2

As aulas aconteciam no galpão no centro da escola, próximo ao refeitório, pois a quadra não era coberta. O professor sempre formava quatro filas, bumbos na frente, em seguida pratos, caixas e cornetas, simulando como se fosse o desfile. O monitor dá muitas indicações, sempre falando em intensidade forte “está muito exagerado”, ou “mais lento” demonstrando com os passos o ritmo. Em alguns momentos, é impossível ouvir a voz do monitor, mesmo ele falando bem forte. Então ele simplesmente toca para que os alunos repitam. Algumas vezes, o monitor tira as baquetas da mão do aluno e executa na caixa, ainda presa ao corpo do aluno, o ritmo que ele quer que se execute. Os alunos o imitam. (Diário de Campo da Escola B, 2ª observação, em 18/08/2011).

O forte som produzido pelos instrumentos tornava impossível de se dialogar naquele espaço. A voz humana era substituída por toques nos instrumentos. O monitor sempre falava em intensidade forte, dando indicações, no entanto, o que valia mesmo era a demonstração que ele fazia com o corpo e, na maioria das vezes, com os instrumentos dos próprios alunos.

Swanwick (1994, p. 2) já havia destacado a importância da imitação no processo de ensino e aprendizagem musical. Todavia, esse processo requer grande comprometimento do professor, porém a aprendizagem não está apenas nas mãos do professor, mas de todos e tudo

que cerca o aluno, pois eles acabam imitando uns aos outros. O mesmo autor continua afirmando que existem dois requisitos básicos para qualquer pessoa tocar um instrumento: o escutar cuidadoso e a observação perceptiva.

A *escuta cuidadosa* acontece em todo momento em que se produz um som com o instrumento e direcionamos nossos ouvidos para tentar entender o que foi dito musicalmente. É isso que acontece na oficina da escola B, quando os alunos ficam atentos ao som que o monitor vai produzir. Junto com essa escuta, realiza-se uma *observação perceptiva*, captando detalhes do modo de reprodução sonora (gestos) de determinado instrumento que queremos aprender. No caso da oficina de banda fanfarra, os alunos escutavam e observavam atentamente o monitor, tendo ele com um ponto de referência; entretanto, além disso, os alunos se olhavam e se imitavam, num processo de competição e comparação.

Esse tipo de aprendizagem musical é chamado por Swanwick de aprendizagem por “osmose”, por observação indireta, por apenas “estar ali presente”. Isso era constantemente observado nos ensaios da banda fanfarra, que era favorecido pela característica peculiar desse contexto que proporciona a interação grupal. Com isso, o professor precisa estar especialmente alerta, sabendo direcionar o aluno para a aprendizagem por meio de interação. “Dentro do ambiente de grupo – o aluno pode aprender tanto intuitivamente como também fazer parte de um trabalho analítico que irá torná-lo autônomo, independente do professor” (SWANWICK, 1994, p. 3).

Os alunos nunca esperavam o monitor para começar a tocar, eles tiravam os instrumentos e faziam som, ritmos, sempre brincando. Às vezes, os ritmos executados nessas brincadeiras são bem mais complexos do que o que faziam no ensaio da fanfarra. Essa interação proporcionava a experimentação e a aprendizagem numa troca de saberes entre os alunos. Mesmo não havendo uma intenção clara com o ensino, através da experimentação e troca de saberes aquele ambiente tornava-se um lugar de aprendizagem constante.

Os alunos demonstravam no rosto o prazer pela música, mesmo com os instrumentos pesados e sem “embocadura”, como vemos nesta cena, retirada do diário de campo:

Eles iam desfilando pelos corredores da escola, até chegar a uma quadra poliesportiva na qual havia várias poças de água devido à chuva na noite anterior. Porém, um dos alunos parece não se preocupar, tocando entusiasmadamente. Ele para em cima da poça de água sem ligar e continua tocando. Poucos minutos na quadra e já se junta uma plateia da rua para ver a “banda passar”, entusiasmando os alunos que parecem acelerar o ritmo. (Diário de Campo da Escola B, 4ª observação, em 31/08/2011)

4.4.3 A escolha dos instrumentos

Cena 3

Os alunos vão tirando os instrumentos das caixas e, como sempre, já vão fazendo música. Nesses momentos eles fazem uma troca de instrumentos entre eles, e vão experimentando outros instrumentos. Um dos alunos que tocava corneta pega a caixa e faz um ritmo que impressiona a todos, ao ponto de chamar a atenção do monitor que diz: “se o aluno da caixa não vier, você toca”. (Diário de Campo da Escola B, 4ª observação, em 31/08/2011)

Nas observações realizadas na escola B, os alunos tinham seu nome colocado no instrumento que tocavam (fig. 13). De modo geral, a escolha dos instrumentos para se tocar nessa banda seguia critérios variados, dentre os quais estava o fato de estar disponível o instrumento. Assim, pude observar que a seleção e distribuição dos instrumentos na escola B seguiu uma ordem aleatória, não tendo sido feito nenhum tipo de teste de aptidão no instrumento, que foram simplesmente distribuídos. A exceção estava nos pratos, tocado pelas três meninas que participavam das oficinas, enquanto os meninos tocavam os demais instrumentos.



Figura 13 – Bumbo do Mais Educação com o nome do aluno.

A escolha aleatória no caso da escola B fazia com que os alunos muitas vezes tocassem instrumentos que não almejavam. Um dos alunos que tocava corneta demonstrava bastante habilidade com a caixa, chegando a impressionar o monitor e todos que assistiam, e mencionava que *“esse era o instrumento que eu queria tocar”*.

Os alunos que tocavam caixa não conseguiam manter o ritmo sugerido pelo monitor, que o demonstrava tocando. Após perceber que o aluno que estava na corneta tinha bastante habilidade, o monitor decidiu colocá-lo para tocar caixa. A partir daí, as caixas conseguiram segurar mais o ritmo, sem haver tantas variações.

Foi interessante perceber o quanto um instrumentista fez a diferença em um naipe. A banda passou a ter mais segurança. Isso foi proporcionado pela interação grupal no início de uma das aulas, o que fez o monitor abrir os olhos para reposicionar um instrumentista. O aluno deixou a corneta e mudou definitivamente para a caixa, e chegou a mencionar: *“achei meu instrumento”*. A escolha aleatória obrigava o aluno, em muitos casos, a estar onde não queria, no caso da banda fanfarra do Mais Educação da escola B, essa mudança trouxe uma diferença significativa.

4.4.4 A banda e a leitura musical

Cena 4

Os alunos tocam freneticamente, mas o monitor pede: “olhem a cadência”, “escutem a cadência”, para que eles se escutem mais uns aos outros, para não perderem o ritmo. [...] Após a aula, o monitor me procura e diz que nem todos os alunos que participam da banda naquele momento participavam das aulas de teoria que ele ministrava, que eram importante, pois ele trabalhava percepção, ritmo e leitura musical. (Diário de Campo da Escola B, 4ª observação, em 31/08/2011)

A prática da leitura musical é bastante comum nas bandas, sendo que na escola B o monitor a trabalhou em outro momento. Nesse período de observação, o monitor mencionou que precisava fazer mais “aulas práticas”, para estimular os alunos que estavam desmotivados e também porque precisava preparar algo para o desfile de 7 de setembro.

Como menciona Souza (1999), a leitura e a escrita são apenas alguns procedimentos, mas existem muitos outros que levam à aprendizagem musical, a exemplo da transmissão oral, como acontece em muitas culturas populares. No discurso do professor, ele aponta como essencial trabalhar a leitura musical, mas ao mesmo tempo que relata ser difícil trabalhar com os alunos esse tipo de conteúdo, pois ele sentia que a turma ficava desanimada quando ele trabalhava apenas a leitura.

De fato, a leitura ocupa um lugar de destaque no processo de formação de músicos em muitas bandas (COSTA, 2008). A leitura musical muitas vezes é o ponto inicial para a aprendizagem em bandas, de modo que muitos alunos não chegam a tocar um instrumento, ficando apenas nesse primeiro momento de iniciação musical, que é focado na leitura musical.

4.4.5 A relação diretor/monitor

Cena 5

As aulas/ensaios aconteciam sempre com muitos curiosos, que ficavam entusiasmados com o som da banda. O diretor sempre acompanhava os ensaios e dava sugestões ao monitor sobre postura e comportamento dos alunos, às vezes até sobre aspectos relacionados à música. O monitor sempre ouvia atentamente o diretor e seguia as sugestões mencionadas por ele. (Diário de Campo da Escola B, 6ª observação, em 14/09/2011)

O diretor da escola B sempre estava presente nas atividades da oficina de banda fanfarra, observando todos os passos do monitor e da turma. Muitas vezes, o monitor e a alunos pareciam intimidados com sua presença, pois ele sempre estava chamando a atenção dos alunos. Andando pela escola, ele cuidava em colocar os alunos para dentro da sala ou mandava para casa, se não tivessem mais atividade naquele dia.

Ele demonstrava também inquietação com os horários, tanto ao iniciar quanto ao terminar as atividades. Em uma ocasião em que o monitor chegou atrasado, ele falou, mostrando preocupação: “*cuidado com a hora*”. Na entrevista, ele também deixou transparecer isso:

[...] nós tivemos alguns monitores que dependiam de transporte, não moravam aqui. Aí a gente teve uma certa dificuldade no horário de chegada deles, e aí a gente tentou corrigir essa grande falha. Porque na minha concepção é o seguinte, se você não cumprir o horário, o aluno fica sem a presença do professor e o diretor e o coordenador não podem deixar os seus afazeres para estar na sala de aula aguardando o monitor. E então, a gente tentou corrigir essa falha no semestre seguinte e eles ficaram cumprindo o horário direitinho. (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011)

Sempre que acabavam as atividades da oficina de banda fanfarra, o diretor fazia uma pequena reunião e chamava a atenção de todos os alunos para que se comportassem quando estivessem ensaiando, porque, no desfile de 7 de setembro eles poderiam “fazer do mesmo jeito”. Esse papel que o diretor exerce seria da professora comunitária, como ela mesma reconhece:

[o] papel do professor comunitário é justamente isso: é a gente parar, é a gente avaliar o que está bem o que não está para tentar ajudar. É uma visão de quem está fora, que vê melhor do que quem está junto com os meninos trabalhando cada oficina. (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011).

Porém, na oficina observada, não há registro da presença da professora comunitária nas atividades, cabendo ao diretor supervisionar a oficina. Sua presença na oficina gerava uma tensão no monitor, que tentava agradar a Figura do diretor, e também nos alunos, que ficavam nervosos por terem o diretor como uma pessoa que tinha a função de controlar.

4.4.6 Concepções do Monitor

Apesar de o monitor trabalhar com os alunos de forma bastante musical, priorizando o contato com o instrumento, no seu discurso havia um forte perspectiva em desenvolver elementos extrínsecos aos musicais. Neste sentido, ao ser questionado sobre os objetivos da oficina de música no Mais Educação, ele afirmou:

O objetivo das aulas de música é integrar os alunos, e a sociabilidade com eles, e também fazer a integração com outras disciplinas. Na área de música podemos trazer a matemática, na área de português essa parte da linguagem, história a gente faz pesquisa [...] A gente procura fazer essa integração. (Monitor da escola B, entrevista em 14/09/2011)

O monitor propunha uma oficina focando em trabalhar conteúdos que favorecessem as outras disciplinas curriculares da escola. Entretanto, também ele trabalhava “conteúdos da iniciação musical” (aula de leitura musical), “e a gente faz muito aula prática” (ensaios). O

monitor também se mostrava preocupado com uma avaliação: “a gente avalia o desenvolvimento do aluno, identificando como ele tem respondido ao que a gente tem solicitado a ele” (Monitor da escola B, entrevista em 14/09/2011).

Esse discurso sobre o desenvolvimento de conteúdos extrínsecos musicais também estava presente na concepção da professora comunitária:

[...] a gente espera que eles [aos alunos que participam da oficina de banda fanfarra] tenham mais interesse. Que eles se ocupem mais com isso, com a música, com a banda, do que estar na rua fazendo outras coisas, esse é o objetivo maior. Que eles possam realmente interagir, aqui a gente tem a oficina de letramento também, a gente tem porque é obrigatório, mas a gente sabe que o rendimento é baixíssimo, eles quase não vêm. Quando é música, eles já comparecem mais, porque é uma coisa que estimula mais. (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011)

Por sua vez, o diretor já apontava como as oficinas do Mais Educação eram importantes para um melhor aproveitamento das disciplinas curriculares da escola. Afirmava que “tirar o aluno da rotina” poderia trazer novos olhares para as disciplinas curriculares.

O Mais Educação é um programa que veio realmente para contribuir, interagir, integrar, unir e desenvolver aquilo que a escola não tinha. O professor de matemática e português vai lecionar na sala de aula, é diferente dele desenvolver uma atividade na oficina. Então, para o aluno é uma atividade diferente. E quando se trata de diferente, o aluno gosta. Porque tira ele da rotina da sala de aula, do giz e apagador constantemente. E quando se faz um trabalho diferenciado, ele se estimula melhor, na minha visão. (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011)

O monitor da escola B foi orientado pela professora comunitária e pelo diretor a formar na escola uma banda marcial para auxiliar nas festividades e nos desfiles cívicos. Desse modo, ele não fazia aula mais em sala, trabalhando conteúdos voltados para leitura; focando apenas em preparar os alunos para o desfile, realizava ensaios para as apresentações. Apesar de o professor relatar que trabalhava com conteúdo da leitura musical, no período das observações ele não realizou nenhuma aula em sala visando a leitura. Segundo a professora comunitária:

Assim, o nosso intuito aqui na escola é a gente formar uma banda marcial aqui na escola, né? E a gente percebe que eles se identificam muito. A gente já saiu dia 7 de setembro com a banda fanfarra, a gente não tinha percussão. Com a banda mesmo, foi a gente ver o estímulo que eles tiveram e a felicidade dos meninos. Então assim, a direção da escola tem o intuito de formar uma banda marcial (Professora Comunitária da escola B, entrevista em 20/09/2011).

Porém, o monitor revelou sentir falta de apoio para conseguir montar a banda. “No mais, a gente está aqui esperando que haja um apoio maior, um incentivo maior e instrumentos melhores para a gente, junto com os alunos e a comunidade desenvolver a música” (Monitor da escola B, entrevista em 14/09/2011).

Ao ser questionado sobre a diferença entre banda marcial e banda Fanfarra, ele aponta que:

Porque a banda marcial é mais entendida, como uma banda mais completa, onde você coloca os instrumentos, digamos, de mais tonalidade, de notas, você alcança aquelas notas. E a fanfarra é mais uma banda básica, a percussão e até mesmo esses instrumentos. Mas isso já está sendo ultrapassado, já está encaminhado... A maioria das escolas é mais banda marcial. E a banda marcial, ela é mais completa, ela tem instrumentos mais sofisticados. (Monitor da escola B, entrevista em 14/09/2011)

Pela primeira vez desde a sua fundação, a escola B tinha a oportunidade de ter uma banda fanfarra. Durante o desfile de 7 setembro, pude observar que muitos professores da escola acompanharam a banda, para “ver a banda passar”.

Porém, alguns problemas inquietavam o diretor da escola em relação às oficinas do Mais Educação:

O nosso maior problema no desempenho, no desenvolvimento das oficinas é o espaço físico da escola. O Governo Federal abre espaço para o projeto, para que a gente possa desenvolver na escola, mas a escola também precisa do apoio do Estado para que se desenvolva o espaço físico da escola, a questão da higienização, a questão da sala de aula estar preparada para receber o aluno. Uma das maiores dificuldades é essa. Mas o programa em si vem se desenvolvendo, vem sendo desenvolvido de acordo com o desempenho de cada um nós, de cada profissional que está envolvido no programa. E a gente tem feito o possível para que nada atrapalhe o programa e que não venha desestimular o aluno. Mas que o Governo do Estado, também como o Governo Federal deve, eu acho, interferir mais, colaborar mais, para que a gente possa desenvolver um trabalho com mais eficácia. (Diretor da escola B, entrevista em 20/09/2011)

Ao ser questionado sobre a concepção de educação integral, o diretor aponta como sendo importante ter um pensamento sobre a integralidade pedagógica, sugerindo que as aulas da escola tenham uma maior interação, dizendo que:

[...] para se desenvolver, para se trabalhar o projeto educação de qualidade é necessário que haja a interação, a integração, o companheirismo, o entendimento e que todos falem a mesma língua, seja português, matemática, história, dependendo da oficina que for desenvolvida. Sendo assim, o programa anda com sucesso. (Diretor da escola B, entrevista em

20/09/2011)

Na escola B as atividades eram monitoradas pelo diretor, que mostrou bastante interação na oficina observada, sempre dando orientações. A meu ver, o trabalho de banda fanfarra se distanciava do proposto pela ementa do Programa em relação a trabalhar o reconhecimento e recriação das culturas populares e conhecimento e recriação da cultura musical erudita, trabalhando mais aspectos relacionados ao social como integração, civismo, socialização etc. Entretanto, era notório o resultado musical alcançado, pois eles conseguiram desfilar no 7 de setembro pela primeira vez, enchendo os olhos dos professores da escola, que se orgulhavam dizendo: “nossa escola agora tem uma banda”.

Conclusões

A epígrafe²⁰ desse trabalho é um provérbio africano que retrata o princípio que norteia um tipo de educação de fato integral, uma educação interrelacionada com a sociedade (BANDEIRA, 2011). Ou seja, a educação “está nas mãos” de todos que fazem parte, direta ou indiretamente, da vida do educando (familiares, amigos, professores etc.). Assim, a formação de qualquer indivíduo depende de muito mais atores educadores do que podemos imaginar.

A educação integral na contemporaneidade tornou-se sinônimo de educação com qualidade, de modo que muitas escolas têm em destaque nos seus *slogans* “esta escola é de educação integral” ou “aqui o ensino é integral”. Porém, muitas vezes não há uma compreensão do que isso significa, associando-se educação integral, em muitos casos, apenas à ampliação da jornada escolar. O fato é que, a educação integral requer muito mais do que apenas intenção política, pois é imprescindível uma compreensão profunda sobre educação integral, com bases tanto na concepção quanto na execução.

Foi constatado nesta pesquisa que nenhum dos entrevistados teve uma formação sobre educação integral ou estava a par das discussões atuais sobre este tema, apesar de o programa ceder um material que traz orientações sobre concepções, entre outras coisas mais práticas.

A funcionária da secretaria estadual que coordena o Mais Educação reconhece não ter condição de orientar e supervisionar todas as escolas que participam do programa, por possuir apenas dois técnicos na equipe. Reconhece, assim, que “às vezes foge do controle”:

[...] a gente está pedindo que ampliem nossa equipe, porque nossas escolas estão aumentando. Eu estou com 239 escolas em todo o estado, e agora para 2012 vai ter adesão de mais 179, a mais [...] Mas, como é no estado todo, nossa equipe é muito pequena, então às vezes foge. (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação, entrevista em 01/12/2011)

Os espaços, em sua maioria, ficam a cargo do diretor ou professor comunitário para fazer o papel de supervisor do programa. Porém, nos casos investigados, os diretores exerceram esse papel de supervisionar.

Outro ponto importante a mencionar é que as aulas das oficinas de banda fanfarra observadas nas duas escolas aconteciam com um número bem abaixo da média de alunos sugerida pelas normas do programa. Mostrando que não havia um controle, como frequência

²⁰ “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

ou diário para registro de atividades e participação dos alunos, entretanto o número de alunos inscritos ser bem maior dos que os que participavam das aulas. Porém, é importante perceber que mesmo prevendo a média de 30 alunos nas oficinas, o MEC envia apenas 23 instrumentos de banda fanfarra. Além disso, os dois monitores questionaram a qualidade dos instrumentos enviados pelo MEC, dizendo que “*não prestam*” ou “*esses instrumentos não se utilizam mais*”.

Nas duas escolas investigadas também houve uma constante reclamação sobre o espaço utilizado para fazer a realização das oficinas, que não era adequado. Essa questão não se restringe apenas aos casos estudados, pois é um problema na maioria das escolas da rede, segundo a Coordenadora Estadual do Mais Educação.

[...] como já falei, o programa Mais Educação, ele tem como proposta escola em tempo integral [...] como eu sempre falo nas minhas formações, por enquanto é programa, daqui a pouco vai virar política pública, e aí nossas escolas realmente vão ser escolas em tempo integral. O que eu vejo, assim, é uma necessidade muito grande de que nossas escolas estejam melhores preparadas para trabalhar, né? Ter realmente escola em tempo integral, eu acho que teria que pensar na estrutura física da escola. Eu acredito que boa parte das nossas escolas não estão bem estruturadas para trabalhar tempo integral. Estão trabalhando com muita dificuldade, a maior dificuldade é a questão do espaço. Tem escolas novas que nem quadra têm, então é isso aí que vejo, a maior dificuldade. Eu sei que ele pode e deve ultrapassar os muros da escola. Mas assim, nem sempre eles têm espaço disponível, então a queixa maior que eu vejo é nisso aí, na questão da falta de espaço. (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação, entrevista em 01/12/2011)

Ainda segundo a referida coordenadora, o espaço físico das escolas foi um dos motivos para diminuir a quantidade de oficinas que aconteciam, passando de dez para seis oficinas, em cada escola, no ano de 2010 (BRASIL, 2010).

Mas aí, como eu falei, principalmente aqui no nosso estado, a questão maior é a falta de estrutura das nossas escolas. Então, para acontecer assim dez oficinas, eles estavam desesperados: “como é que vai acontecer essas oficinas”, “não tem espaço, é oficina demais”. E eles lá no próprio ministério resolveram que deveriam diminuir esse número de oficinas. (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação, entrevista em 01/12/2012)

Os agentes participantes do programa nas duas escolas pesquisadas possuíam um discurso bastante “contextualista²¹” com relação ao programa Mais Educação, apontando-o,

²¹ As funções contextualistas lidam com aspectos que não são propriamente musicais, como sociais, psicológicos etc. As Funções essencialistas abordam aspectos diretamente musicais (Ver PENNA, BARROS, MELLO, 2012, p. 66).

em alguns momentos, como sendo “o salvador” da escola. O foco sempre estava no que o aluno poderia melhorar em relação aos aspectos sociais. Porém, como apontam Penna, Mello e Barros (2012, p. 76), “é importante equilibrar as funções contextualistas e essencialistas”, ou seja, que a aula de música na oficina de banda fanfarra no espaço do Programa Mais Educação tenha enfoque nos aspectos sociais, mas também um significativo e consistente ensino de música. Aliás, só assim os aspectos sociais poderão ser efetivamente alcançados.

A concepção do próprio programa tem um forte viés contextualista, como podemos observar nas discussões sobre a concepção do programa (ver item 1.5). No entanto, consideramos que essa perspectiva pode ser alcançada ao serem desenvolvidas as oficinas sem serem parte integrada da proposta. Porém, concordando com Penna é importante frisar sobre foco da educação:

Se a escola não for capaz de promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências, estará na verdade contribuindo para uma exclusão que se manifestará adiante, quando esse aluno se tornar adulto e sair de sua tutela, sem que tenha se capacitado para ultrapassar seu contexto de vida, para desenvolver suas potencialidades e construir, *com autonomia*, novas possibilidades de inserção social. (PENNA, BARROS, MELLO, 2012, p. 72)

Para isso, uma formação adequada para todos aqueles que irão trabalhar diretamente com o ensino é importante, mas no caso do Mais Educação há espaço para se trabalhar com pessoal que possui formações diversas. O manual do programa sugere que as escolas busquem oficinairos com formação na área na qual irá atuar²². No caso das oficinas de banda de fanfarra estudadas, os monitores, como foi visto tiveram sua formação em bandas de forma intuitiva e prática, sendo incomum encontrar monitores com estudos formais específicos para esta função²³ (COSTA, 2008, p. 40).

A coordenadora estadual relata a sugestão que é dada para a seleção dos monitores:

A orientação que nós damos é a seguinte, principalmente aqui em João Pessoa, Patos, Campina Grande que nós temos diversas universidades tanto universidades públicas como universidades privadas, eles podem pegar esse pessoal tanto da pública como da privada. Então assim, mas que são voluntários, e que tenham conhecimento na área, a gente pede que peçam a eles um “projetozinho” de trabalho que vai ser desenvolvido durante esses dez meses na escola. (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação, entrevista em 01/12/2011)

Como os monitores são voluntários, a Coordenadora argumenta, então, que é

²² Para mais informação sobre esta questão, ver item 1.4.1.

possível ter um controle maior, pois se o monitor não estiver “dando certo”, a escola deve retirar o monitor, já que não possui vínculo empregatício. Deste modo,

É porque assim, nossa orientação é o seguinte, esse monitor é um voluntário. Ele assina até o termo de voluntariado, então, por ele ser um voluntário e ele não desenvolver um bom trabalho, [...] se ficar faltando, então como é que eu oriento? Se não dá certo, tira esse monitor, troca, substitui por outra pessoa. Por ele ser um voluntário, ele recebe apenas ajuda de custo, que a gente diz que é um ressarcimento. Para ajuda de transporte e alimentação. Então se não dá certo, troca. (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação, entrevista em 01/12/2011)

Mesmo assim, a procura de profissionais para atuar nesse espaço tem sido grande, como aponta a Coordenadora.

Desistência não. A procura é grande deles. Assim, porque tem muita gente aí que está terminando a universidade. [...] o mercado de trabalho você sabe que está, né? Muito restrito, e assim, eles procuram. E até porque assim essa experiência para eles vai servir para o currículo deles. (Coordenadora Estadual do Programa Mais Educação, entrevista em 01/12/2011)

As duas escolas, segundo a coordenadora estadual, deveriam servir o almoço para os alunos, pois “dinheiro para o almoço eles têm, então a escola que não está fazendo esse almoço, não está fazendo porque não quer fazer, mas dinheiro para o almoço tem”. No caso da escola A, o almoço não era oferecido para os alunos por falta de funcionário; por sua vez, a escola B servia normalmente o almoço.

As bandas têm sido celeiro de formação de diversos músicos espalhados pelo Brasil e são, também, uma das oficinas mais requisitadas no Mais Educação. Muitas escolas já possuem bandas, e em outros casos elas estão tendo a oportunidade de formar uma banda através do programa. A banda parece ser um cartão de visitas importante para a escola se apresentar à sociedade.

As aulas das oficinas de banda fanfarra acontecem de forma bastante variada, dependendo, de modo geral, do monitor. Entretanto, nas duas escolas investigadas alguns pontos foram recorrentes, como a aprendizagem de forma intuitiva e prática e o processo de aprendizagem por imitação. A aprendizagem acontece a todo o momento, a partir da experimentação e comparação com os colegas e o monitor. Por outro lado, em ambos os casos, não existe uma preocupação com a postura e posicionamento técnico, de modo que cada aluno é, de certa forma, responsável pela maneira como irá tocar o instrumento.

A valorização da leitura musical também foi algo que esteve presente no discurso dos

professores. Em muitas bandas, a leitura musical é o primeiro passo para a aprendizagem musical, e em geral antecede a aprendizagem de um instrumento (CAJAZEIRA, 2004; CAMPOS, 2008; COSTA, 2008; HIGINO, 2006; KANDLER, 2010; SILVA, 2009). No caso das escolas investigadas, a leitura fazia parte da formação dos alunos, apesar de haver um foco maior na prática e nos resultados imediatos.

Nas duas oficinas, os priorizavam as músicas que já faziam parte do repertório das bandas de fanfarra – como as marchas, entre outras. A música da cultura popular, como sugere a ementa do programa era contemplada de forma frágil na escola A, pois durante o período de observações o monitor trabalhou apenas uma música, enquanto a oficina da escola B priorizava mais o repertório comum de bandas desse tipo.

A concepção do programa, a nosso ver, está bem fundamentada e com bases sólidas, porém, a operacionalização acontece sem a mesma consistência que os manuais e cadernos sugerem. Isso pode ser devido à descentralização que existe na execução do programa nos diversos espaços escolares. Apesar de um distanciamento entre o proposto e o realizado, em se tratando de números de alunos a participar do programa, e a articulação pouco clara com os saberes oriundos da comunidade, que é o ponto central do programa, as oficinas de banda fanfarra nas escolas funcionam como um espaço de formação musical com poucas características de educação integral.

Outro ponto que merece destaque é a descentralização na execução do programa. Isso faz com que cada espaço desenvolva a atividade a partir da compreensão que cada monitor, professor comunitário e diretor tem sobre educação integral e o Mais Educação, tornando, assim, cada espaço único em relação ao Programa.

Nos dois espaços investigados, a direção das escolas tinha um papel fundamental para o bom funcionamento das atividades, os diretores estavam sempre presentes nas atividades – observando, sugerindo, disciplinando os alunos etc. Isso fazia com que cada monitor passasse a ser mais responsável, e os alunos ficavam mais tranquilos com a presença dos diretores, pois caso bagunçassem na aula poderiam ser desligado do Programa.

A nosso ver, a proposta oficial do Mais Educação está pautada na perspectiva da educação integral, porém na prática o que acontece nas atividades do programa é apenas a ampliação da jornada escolar, caracterizando o ensino de tempo integral. No caso desse trabalho, não podemos generalizar, pois estudamos apenas dois casos, daí a necessidade de novas pesquisas, para ser possível comparar diversos casos. E saber como os diversos espaços têm tratado o Programa, e a concepção de cada um sobre educação integral, como acontece a articulação entre as oficinas do Mais Educação e as disciplinas curriculares da escola, entre

outras questões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 49-56, set. 2005.

ALMEIDA, José Robson Maia de. Tocando no repertório curricular: bandas de música e formação musical no Ceará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. P. 1-4.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2010.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre, CPG-Musica, UFRGS, 1999. (Tese de Doutorado) Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>> Acessado em: 03 de maio 2011

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, 2002. p. 95-121.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho.C. de . Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15. Rio de Janeiro, 2005. *ANPPOM - Décimo Quinto Congresso*. Rio de Janeiro : Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ, 2005. p.973-981. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao17/mcristinacascelli_lianehentschke.pdf> Acesso em: 18 abr. 2012

BARROS, Olga Renalli Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de banda fanfarra e hip hop no Programa Mais Educação: um estudo multi-caso em escolas municipais de João Pessoa*. João Pessoa: PRPG, 2012. Digitado. (Relatório de Pesquisa – PIBIC 2011-2012)

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>> Acesso em: 19 maio 2010.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, D. F., 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88>> Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação*: Razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 19 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

_____. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm> Acesso em: 18 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2011*. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fn.de.gov.br%2Farquivos%2Fcategory%2F31-consultas%3Fdownload%3D6236%3Amanual-de-orientacao-para-execucao-do-pddeeducacao-integral-resolucao-cdfnde-no-202011&ei=8T1FUaSFLMSY0QHlzoDYAw&usq=AFQjCNFBa2lNBmwT3xbjZbY4_6-mL2Msw&sig2=121F2juEaHPix5UW4p1ePg> Acesso em: 10 de abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação integral. *Manual operacional de educação integral ano 2012*. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.integralsedf.com%2F2012%2F08%2Fmanual-operacional-de-educacao-integral.html&ei=p2HSUMmRIIum8gTXiYDQCA&usq=AFQjCNE48dnhcPsG5NsEqXKgGTPsbLEDVg&sig2=jFFUxWzxLVNhbdfUq8rf1A>> Acesso em: 15 de dez. 2012.

_____. Ministério de Educação. *Apresentação do Programa Mais Educação*. 2011.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115> Acesso em: 26 de fev. 2013

BANDEIRA, Samira. *Educação integral em jornada ampliada no Brasil: o estado da arte na construção das políticas públicas*. João Pessoa: UFPB, 2011. (Exposição em reunião do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem de Música em Múltiplos Contextos material em power point cedido pela autora).

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Revista Opus*, Porto Alegre, n. 9, p. 35-48, Dez. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRITO, Alan de Araújo de. *O ensino do canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais de João Pessoa*. 2011. 59 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CABEDELLO, Câmara Municipal. *História de Cabedelo*. Disponível em:

<<http://www.camaracabedelo.pb.gov.br/cabedelo/historia-de-cabedelo>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta*. Tese (Doutorado em Educação Musical)– Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p.103-111, mar. 2008.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1015-1035.

Disponível em:< www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 de abr. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Memória das escolas de tempo integral do rio de janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CBHE, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf> Acesso em: 26 Maio 2012.

CORRÊA, Kröning Marcos. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 13-38.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. Ensaio de banda: um estudo sobre a banda de música Antônio Cruz. 1997. 54 f. Monografia (Especialização em Fundamentos Metodológicos da Apreciação e Crítica no Ensino das Artes)–Departamento de Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1997.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de Dezembro. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia)– Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

COSTA, Manuela areias. Música e história: um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares. *Tempos Histórico: Revista do Programa de Pós-Graduação em História e do Curso de Graduação em História da UNIOESTE*, Paraná, v. 15, n. 1, p. 240-261, 2001.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo Integral no Ensino Fundamental: Ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>> Acesso em: 26 Maio 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>> Acesso: 15 de abr. 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação integral. *Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, v. 22, n.80, abr. 2009. p. 83 – 96.

COSTA, Manuela Areias. Música e história: um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares. *Revista Tempos Históricos*, Paraná, n. 15, p. 240-260, 1º semestre, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos>> Acesso em: 21 set. 2011

COSTA, Luiz Fernando Navarro. *Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de Dezembro*. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia)– Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do programa Mais Educação na rede municipal do ensino do Natal, RN. *Quipus*, Natal, v. 1, n.1., p. 25-37, 2011.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 21-29, mar. 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Vanda Bellard. *Música e sociedade*. 2. ed. Florianópolis: ABEM, 2011.

GADOTTI, Moacir. *A escola na cidade que educa*. s/d. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7017062/A-Escola-Na-Cidade-Que-Educa-Moacir-Gadotti>> Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. *Escola Cidadã*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Sílvio. *Educação integral*. 2011. Disponível em:
<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.38.45.01317bd0af0ae5441a46464545b0607c.pdf> Acesso em: 26 Maio 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *Educação integral*. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2005. Disponível em:
<http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46> Acesso em: 25 fev. 2012.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Aline Moreira; COELHO, Mayara Pacheco; CHAVES, Sábatha Resende; RIBEIRO, Sergio Rossi; FRADE, Rodrigo Manuel; SILVA, Marcos Vieira. O papel social das bandas de música no campo das vertentes. In. XV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2001, Salvador. *Anais...* Salvador: ABRAPSO, 2001. Disponível em: <<http://www.abrapso.ufba.br/>> Acesso em: 27 de fev. 2013.

HIGINO, Elizete. *Um século de tradição: a banda de música do colégio salesiano santa rosa (1888-1988)*. 2006. 141 f. Dissertação de Mestrado Profissional, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

KANDLER, Maira Ana. Os processos de musicalização dos instrumentistas de sopro nas bandas musicais do meio oeste catarinense — dados iniciais da pesquisa. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 1., Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, 15., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: SIMPOM, 2010. p. 292-301. Disponível em:
<http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/defesas/06dissertacao_maira.pdf> Acesso em: 7 fev. 2013.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. *A contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a história da educação brasileira*. s/d. Disponível em:
<http://www.arteeanarquia.xpg.com.br/a_contribuicao_do_pensamento_pedagogico.htm> Acesso em: 25 de Abr. 2012.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. A influência da educação integral no âmbito da leitura e escrita: uma experiência pautada no empoderamento de sujeitos letrados. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_1654.pdf> Acesso em: 26 maio 2012.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola. *Revista Espaço acadêmico*, Maringá, v. 10, n. 116, p. 39-46, jan. 2011a.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios. In: Reunião anual da ANPED, 34, 2011, Natal. Trabalhos. Natal, ANPED, 2011b. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:trabalhos-gt13-educacao-fundamental&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 24 de fev. 2012.

MERRIAM, Allan O. *The Anthropology of music*. U.S.A.: North – west University Press, 1964.

MOREIRA, Marcos. Aspectos históricos, sociais e pedagógicos nas filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, do Estado de Sergipe. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NÓBREGA, Simone Andrade; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. CONCEPÇÃO DE E-DUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Analisando valores, diretrizes e objetivos. CONGRESO IBEROAMERICANO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, 3, 2010, Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.riargentina.org/Memoria%20web/PON%2009%20NobregaAlmeida%20-%20CONCEPCAO%20DE%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20NO%20PROGRAMA%20MAIS%20EDUCACAO.pdf>> Acesso em: 7 de fev. 2013.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: *Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, v. 22, n.80, p. 121 – 134, abr. 2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; AZEVEDO, Érica do Nascimento. Perfil dos monitores do Programa Mais Educação no município de Itabaiana-SE. In: Seminário nacional de política e gestão da educação, 1, 2011, Itabaiana. *Caderno de trabalhos*. Itabaiana: Apogeu, 2011a, p. 98-109.

PARO, Vitor Henrique, et al. Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 65, p. 11-20, maio, 1988.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. Ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 141-152, jan.-mar. 2011.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e ; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan.-jun. 2012.

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes; PENNA, Maura. *Oficinas de Canto Coral e Percussão no Programa Mais Educação*: um estudo multi-caso em escolas municipais de João Pessoa – PB. João Pessoa: PRPG, 2012. Digitado. (Relatório de Pesquisa – PIBIC 2011-2012)

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba*: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma Educação Musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo S. (Org.). *Contexturas*: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-65.

_____. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa-PB. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, UNESP, 2007. p. 1-7. Disponível em: <http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/Masters/espacos_concepcoes_de_ensino.pdf> . Acessado em: 06. jun. 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 99-107, mar. 2004.

REGIS, Caren Victorino; PADILHA, Luiz Renato Dias Gomes. *Contraponto entre as políticas públicas liberais para educação e a teoria libertária*: um pensar sobre educação integral. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/4b97nBkn.pdf> Acesso: 25 de abr. 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 1994. v. 2, p. 7-112.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. A relação com o sabe no programa mais educação. CONGRESSO ÍBEROBRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1, 2010, Elvas, Portugal. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/57.pdf>>. Acesso em: 24 de fev. 2012.

SILVA, Lélío Eduardo Alves da. As bandas de música e seus “mestres”. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro – UNIRIO, v. 10, n. 1, p. 154-167, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/450>> Acesso em: 7 de fev. 2013.

SOARES, Cybele; BRAZ, Sandrine; MEIRELES, Norma. Comunicação e Educação: um estudo de casos da oficina de rádio escolar no Programa Mais Educação em João Pessoa. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2010/resumos/R5-1151-1.pdf>

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999. p. 205-214.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Trad. Fausto Borém. Cadernos de Estudo: Educação Musical. São Paulo: Através, 1994. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm> Acesso em: 10 de Dez. 2012.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

APÊNDICE A



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento

Na qualidade de Diretor(a) da escola,
autorizo o mestrando *Michel Charles Nunes Félix* da Universidade Federal da Paraíba a
realizar trabalhos de pesquisa nesta instituição durante o segundo semestre de 2011, coletando
dados a partir de entrevistas com os professores(as) de música e observações de suas
atividades educativas musicais, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- A coleta de dados será realizada pelo aluno *Michel Charles Nunes Félix* do Programa de Pós-Graduação em Música da subárea Educação Musical na UFPB, matrícula 111100451 sob orientação direta da Profa. Dra. Maura Penna, desenvolvendo especificamente o projeto de pesquisa Educação Integral e Educação Musical: um estudo multicaso nas oficinas de música do programa Mais Educação em Cabedelo – Paraíba.
- Os professores(as) decidirão livremente se querem participar da pesquisa; em caso positivo assinarão um termo de consentimento;
- Os nomes dos professores e alunos envolvidos no trabalho não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato dos participantes;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares da instituição;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para essa instituição.
- Quanto à realização de filmagens ou fotografias, como forma de registro das atividades educativas observadas: () autorizo; () não autorizo.

João Pessoa,.....de..... de 2011

Assinatura

APÊNDICE B



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento

Como monitor da escola, responsável pela oficina banda fanfarra da Mais Educação autorizo o mestrando *Michel Charles Nunes Félix* da Universidade Federal da Paraíba a realizar pesquisa sobre as oficinas de música por mim desenvolvidas através do Programa Mais Educação, durante o 2º semestre de 2011, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- A coleta de dados será realizada pelo aluno *Michel Charles Nunes Félix* do Programa de Pós-Graduação em Música da subárea Educação Musical na UFPB, matrícula 111100451 sob orientação direta da Profa. Dra. Maura Penna, desenvolvendo especificamente o projeto de pesquisa Educação Integral e Educação Musical: um estudo multicaso nas oficinas de música do programa Mais Educação em Cabedelo – Paraíba.
- Após contato inicial, em que fui informado da proposta e dos procedimentos da pesquisa, como monitor da escola decidi livremente participar da referida pesquisa, assinando este termo de consentimento como modo de registrar essa decisão;
- A coleta envolverá entrevistas, além de observações das práticas educativas musicais desenvolvidas. Os dados coletados serão posteriormente analisados, com base na produção científica da área da pedagogia e de educação musical, buscando-se compreender criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos;
- As escolas que farão parte da pesquisa não serão identificadas. Os nomes de todos os envolvidos na pesquisa – diretores, professores comunitários, monitores e alunos não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o anonimato de todos os participantes;
- A realização do trabalho de pesquisa não implicará em qualquer mudança nas atividades regulares das escolas ou das oficinas do Mais Educação;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para essa instituição.

João Pessoa,.....de..... de 2011
Assinatura

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

PLANEJAMENTO / CONTEÚDOS;

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS;

RELAÇÃO ALUNO-ALUNO;

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS;

ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO.

APÊNDICE D

(Roteiro de entrevista com a coordenadora estadual do Mais Educação)

1. Quais os outros projetos coordenados por essa equipe que coordena o Mais Educação?
2. Quantas pessoas há na equipe, com que funções? *[verificar especialmente quem cuida de arte e de música]*

= Quanto ao Mais Educação:

3. Atualmente, desenvolvem-se, no campo da educação/pedagogia, intensas discussões a respeito da ampliação da jornada escolar. O Mais Educação se liga à concepção de Educação Integral. Como vocês entendem essa proposta (ou qual a importância dessa proposta, para vocês)?
4. Como o Mais Educação é operacionalizado na rede estadual de ensino? Por exemplo, as escolas escolhem as oficinas e os dias em que vai haver oficina?
5. No ano de 2010, eram 134 escolas que participavam do programa. Neste ano esse número aumentou para 239 escolas. Quais as expectativas para o ano de 2012?
6. Esse número é só de escolas da rede estadual ou engloba também as municipais ?
7. A cada ano, como se dá a adesão das escolas ao Mais Educação? O que é feito de novo: seleção de escolas, de atividades / oficinas, de profs comunitários, de alunos, de monitores?
- 7a. Costuma haver uma mudança muito grande?
- 7b. Leva algum tempo para as atividades voltarem a funcionar com regularidade? E quando isso tudo envolve o recebimento de material para oficinas novas?
8. Em relação às oficinas, o número mudou de 10 para 6, por escola no ano passado, não foi?

8a. Como e por que? Continua dessa forma?

8b. Com isso, de que modo está funcionando o Mais Educação nas escolas? Não oferece mais atividades todos os dias?

9. Em relação aos professores comunitários, como são selecionados?

10. Em relação aos alunos contemplados pelo programa, em cada escola, ainda são 110? Como eles são selecionados?

11. Como é feita a seleção dos monitores?

11a. Por exemplo, no início do ano, é publicado algum edital, alguma chamada para seleção de monitores? Ou fica tudo a cargo da escola, do prof. comunitário?

11b. Se for esse o caso, não fica muito difícil para o prof. comunitário ter conseguir candidatos para poder fazer uma seleção mais criteriosa? Que possibilidades ele tem para isso?

12. O MEC dá orientações de que os monitores deveriam ser universitários com formação na área, etc., não é isso? Na rede estadual de ensino, isso funciona?

12a. Vocês poderiam/saberiam dar uma idéia do perfil dos monitores? Especialmente na área de arte e de música?

13. Como os monitores são voluntários e não têm vínculo, há muitas desistências? Muita rotatividade? E como fica quando, por qualquer razão, um monitor deixa a atividade?

14. Como as oficinas do Mais Educação conseguem materiais específicos? (sabemos que no caso de algumas oficinas o MEC envia e em outras o dinheiro vai para a escola comprar. Verificar isso. Ver especialmente no caso das oficinas de música.)

14a. E esse material a ser usado nas oficinas é exclusivo do Mais Educação, ou poderia também ser utilizado em outras aulas ou atividades da escola? *[se necessário, dar exemplo: os*

instrumentos musicais de uma oficina poderiam ser usados pelo prof de música da escola em sala de aula?]

15. Como é feito o acompanhamento ou supervisão das oficinas do Mais Educação?

16. A proposta do MEC é que as crianças que participam do Mais Educação recebam almoço na escola, para caracterizar a jornada ampliada, a escola em tempo integral. Como é o caso na rede estadual de ensino?

17. O governo estadual anunciou que ampliará as escolas em tempo integral no Estado, quantas destas escolas a rede estadual de ensino têm atualmente? A criação destas escolas tem alguma relação com o Programa Mais Educação?

18. Que setor aqui na secretaria é responsável pelas escolas de tempo integral?

18.a. *Se ele souber:* Essas escolas têm aulas de arte e música? Elas trabalham apenas com professores da rede ou também com voluntários?

19. Nos textos resultantes de nossa pesquisa, vocês preferem ser identificados? Normalmente, a gente não identifica as pessoas envolvidas nas pesquisas, preservando o anonimato, e nesse caso divulgamos apenas os cargos. O que vocês preferem?

20. Se nós tivermos alguma dúvida, podemos entrar em contato, para esclarecimentos posteriores? *[anotar emails e telefones]*

21. Vocês querem acrescentar mais alguma informação que acham importante?

APÊNDICE E

(Roteiro de entrevista com diretores)

1. Há quanto tempo o Programa Mais Educação chegou a esta escola?
2. De quem foi a iniciativa de inscrever esta escola no programa Mais Educação?
3. Como foi feita a seleção da professora comunitária?
4. Como foi feita a seleção dos monitores?
- 4.a. Houve alguma dificuldade neste processo?
5. Como foi feita a seleção dos alunos?
- 5.a. Quantos são?
- 5.b. De que turmas?
6. Quais foram os critérios para escolha das oficinas ofertadas nesta escola?
- 6.a. Quais são elas?
- 6.b. Como foi a escolha das oficinas de música?
6. c. Na sua opinião qual o objetivo ou objetivos de se oferecer música no Programa mais Educação?
6. d. Qual a relação dos monitores de música com a escola e a comunidade?
7. O que é exigido para ser de monitor de música do Programa Mais educação?
8. A escola serve almoço aos alunos que participam do Programa Mais educação?
9. Quais os resultados você espera obter com as oficinas de música nesta escola?
10. Você acha que o Mais Educação tem ajudado a comunidade? Como?
11. Como você avalia as oficinas de música que vem acontecendo nesta escola?
12. Você conhece as discussões sobre Educação Integral?
13. Você quer acrescentar mais alguma informação que acha importante?

APÊNDICE F

(Roteiro de entrevista com professores comunitários)

1. Há quanto tempo é professora comunitária do Programa Mais Educação nesta escola?
 - 1.a. Como foi a sua entrada no Programa?
2. Como você vê o papel do professora comunitário no Mais Educação?
3. Como foi feita a seleção dos monitores?
 - 3.a. Houve alguma dificuldade neste processo?
4. Como foi feita a seleção dos alunos?
 - 4.a. Quantos são?
 - 4.b. De que turmas?
5. Quais foram os critérios para escolha das oficinas ofertadas nesta escola?
 - 5.a. Quais são elas?
 - 5.b. Como foi a escolha das oficinas de música?
 5. c. Na sua opinião qual o objetivo ou objetivos de se oferecer música no Programa mais Educação?
 5. d. Qual a relação dos monitores de música com a escola e a comunidade?
6. O que é exigido para ser de monitor de música do Programa Mais educação?
7. A escola serve almoço aos alunos que participam do Programa Mais educação?
8. Quais os resultados você espera obter com as oficinas de música nesta escola?
9. Você acha que o Mais Educação tem ajudado a comunidade? Como?
10. Como você avalia as oficinas de música que vem acontecendo nesta escola?
11. Você conhece as discussões sobre Educação Integral?
12. Você quer acrescentar mais alguma informação que acha importante?

APÊNDICE G

(Roteiro de Entrevista Monitores)

- 1) Há quanto tempo você trabalha com Banda de Marcial?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com música no MAIS EDUCAÇÃO? Como essas atividades são organizadas (regularidade, definição dos alunos, número de “turmas”, número de estudantes contemplado por “turma”)?
- 3) Qual o tipo de vínculo que você tem com o MAIS EDUCAÇÃO (função que exerce, vínculo empregatício, compromisso com a instituição)? [Talvez o entrevistado aborde as questões 4 e 5 juntas. Em qualquer caso, estimule-o a detalhar e dar bastante informação.]
- 4) Você pode falar sobre sua carreira (formação/experiência) como “professor” / “educador”? [aqui o foco é a carreira como educador de modo amplo, abarcando todo tipo de experiência docente]
- 5) Você pode falar sobre sua experiência (formação/trajetória) na área de música?
- 6) Em sua opinião qual a importância das aulas/atividades de música que você desenvolve no MAIS EDUCAÇÃO?
- 7) Quais são os principais objetivos das aulas/atividades de música que você desenvolve no MAIS EDUCAÇÃO?
- 8) Quais os conteúdos que você trabalha nas suas aulas/atividades de música no MAIS EDUCAÇÃO?
- 9) Como você prepara (planeja ou estrutura) suas aulas/atividades de música para as atividades educativo-musicais que desenvolve?
- 10) Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no desenvolvimento de suas aulas/atividades de música neste espaço?

11) Quais os aspectos positivos que você destacaria no trabalho que tem desenvolvido em suas aulas/atividades de música no MAIS EDUCAÇÃO?

12) Você quer acrescentar mais alguma coisa sobre o seu trabalho com música no MAIS EDUCAÇÃO? Esteja à vontade.